

# Dysleksi og selvoppfatning

*En intervjuundersøkelse om skoleerfaringene til seks voksne  
dyslektikere*

**Astrid Holen**



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

November 2007



## Sammendrag

**Tittel:** Dysleksi og selvoppfatning. En intervjuundersøkelse om skoleerfaringene til seks voksne dyslektikere.

**Bakgrunn:** Mye arbeid er lagt ned i forskning for å finne primærsymptomene og de kognitive årsakene til dysleksi, mens mindre fokus har blitt satt på de sekundære symptomene som påvirker motivasjon, atferd, selvoppfatning og sosiale relasjoner. Kunnskap om disse forholdene er nødvendig for å kunne ha et helhetlig syn på dysleksi og for å kunne utforme adekvate tiltak.

**Formål og problemstilling:** Hovedformålet med denne undersøkelsen har vært å undersøke hva slags skoleerfaringer unge, voksne dyslektikere har hatt og, ved hjelp av teori om selvoppfatning, forsøke å se hvordan disse skoleerfaringene kan ha påvirket selvoppfatningen. Med bakgrunn i dette formålet har jeg formulert følgende problemstilling: *Hva slags skoleerfaringer har unge, voksne dyslektikere og hvilken betydning har disse erfaringene fått for selvoppfatningen?*

**Metode:** Siden min problemstilling i hovedsak søker å finne og formidle enkeltpersoners opplevelser, var en kvalitativ tilnærming et naturlig valg. Jeg valgte videre å benytte semistrukturert intervju fordi det er den mest hensiktsmessige metoden for å innhente den type informasjon jeg ønsket. Intervjuguiden kan sies å ha en narrativ innfallsvinkel. Utvalget er kriteriebasert og undersøkelsen er grunnlagt på intervju med 6 informanter.

**Materiale:** Samtlige intervju ble tatt opp med en digital diktafon, for så å bli transkribert, kodet og analysert. For å kode materialet brukte jeg dataprogrammet NUDIST. Analysen ble gjort med bakgrunn i fenomenologi. Det ble blant annet bruk kategoribasert analyse, meningsfortetting og Outcomes Matrix. Datamaterialet er presentert i form av informantsitater og drøftet i lys av aktuell teori og empiri.

**Resultater:** Funnene i denne undersøkelsen samsvarer i stor grad med det man kunne forvente i følge teori om hva som påvirker selvoppfatningen og funn i andre, liknende undersøkelser. Informantene gav uttrykk for å ha lav akademisk selvoppfatning på et eller flere områder med psykologisk sentralitet og de hadde et selvbeskyttende attribusjonsmønster. Tyngden i materialet lå i utsagn om andres vurderinger, mestringserfaringer og sosial sammenlikning. Lærere og medelever ble oftest nevnt som kilde til negative vurderinger, mens foreldrene var støttende og oppmuntrende, og kilde til positiv selv vurdering. Informantene oppgav at lese- og skriveaktiviteter var de områdene hvor de opplevde minst mestring og dette forholdet ser ut til å ha ført til lav faglig selvoppfatning på de gjeldende områdene. Følelsen av å ikke mestre førte til at innsatsen ble redusert, og noen av informantene gav etter hvert helt opp å prøve å lykkes i lese- og skriveaktiviteter. Eksternal sammenlikning ble brukt i utstrakt grad. Ofte falt sammenlikningen uheldig ut og informanten fikk da svekket selvoppfatningen på det aktuelle området.

**Konklusjon:** Resultatene i denne undersøkelsen er altså i stor grad slik man kunne forvente på bakgrunn av teori om selvoppfatning og funn i andre undersøkelser. Det er imidlertid to forhold som utpeker seg som spesielt interessante. Det første er at alle informantene i denne undersøkelsen har tatt høyere utdanning. Selv om de hadde lav akademisk selvoppfatning på en del viktige områder, kan vekten og styrkeforholdet mellom de ulike kildene til påvirkning likevel ha gitt informantene sterk nok tiltro til egne evner og muligheter til å ta fatt på en lang utdanning. Det andre forholdet er hvor viktige foreldrene ser ut til å ha vært for utviklingen av informantenes akademiske selvoppfatning. At foreldre er sentrale for utviklingen av barns selvoppfatning er godt kjent i forskningen. Foreldres rolle som påvirkere på barnas akademiske selvoppfatning derimot, har i hovedsak vært som oppmuntre og støttespillere, og man har ment at effekten på sitt beste er kortvarig. Med bakgrunn i funn i denne og andre, nyere undersøkelser, kan det være grunnlag for å spørre seg om foreldres rolle som påvirkere av barns akademiske selvoppfatning er blitt undervurdert.

## Forord

Dysleksi og selvoppfatning er tema som har opptatt og interessert meg lenge. Det har derfor vært spennende å få muligheten til å fordype seg i temaene og å få gå ut i feltet og innhente data på egenhånd. Prosessen har vært arbeidskrevende og til tider intens. Det har vært dager hvor jeg har tvilt på om jeg noen gang kom til å bli ferdig, og dager hvor arbeidet har gått som en drøm. Når jeg nå er i ferd med å avslutte arbeidet innser jeg hvor utrolig mye jeg har lært, ikke bare om dysleksi og selvoppfatning, men også om vitenskapsteori og forskning.

Det er flere som fortjener en takk for å ha hjulpet og støttet meg i arbeidet med oppgaven. Den største takken vil jeg rette til mine seks informanter som så sjenerøst åpnet sine dører for meg og fortalte om sine skoleerfaringer. De har alle gitt uvurderlige bidrag til oppgaven, og jeg vil aldri glemme dem eller det de fortalte.

Jeg vil også takke min veileder Kirsti Lauvås. Hun har vært en god og trygg støtte og har gitt meg mange gode råd underveis. Mine forståelsesfulle og hjelpsomme venner fortjener også en takk. Helt til slutt vil jeg takke min ektemann og "altnuligmann", Jonathan, som har hjulpet til med alle mulige, og umulige, praktiske problem. Det er ikke sikkert det hadde blitt noen oppgave uten deg!

Oslo, november 2007

Astrid Holen



# Innhold

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>3</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>5</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>7</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>11</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	11
1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING.....	12
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING .....	13
<b>2. TEORETISK BAKGRUNN .....</b>	<b>15</b>
2.1 DYSLEKSI.....	15
2.1.1 <i>Dysleksi - termer og definisjoner</i> .....	15
2.1.2 <i>Årsaker til dysleksi</i> .....	18
2.1.3 <i>Primære kjennetegn på dysleksi</i> .....	19
2.1.4 <i>Sekundære symptomer i tilknytting til dysleksi</i> .....	21
2.2 SELVOPPFATNING.....	22
2.2.1 <i>Roller og egenskaper</i> .....	23
2.2.2 <i>Reell og ideell selvoppfatning</i> .....	23
2.2.3 <i>Egoutvidelse</i> .....	24
2.2.4 <i>Selvoppfatningens konsistens og stabilitet</i> .....	24
2.3 BESKYTTELSE AV SELVOPPFATNINGEN .....	25
2.4 SELVVURDERINGSTRADISJONEN OG FORVENTNINGSTRADISJONEN.....	27
2.5 PÅVIRKNING AV SELVOPPFATNINGEN.....	28
2.5.1 <i>Mestringserfaringer</i> .....	28

---

2.5.2	<i>Andres eksempel</i> .....	29
2.5.3	<i>Verbal overtalelse</i> .....	30
2.5.4	<i>Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner</i> .....	30
2.5.5	<i>Andres vurderinger</i> .....	31
2.5.6	<i>Sammenlikning</i> .....	32
2.5.7	<i>Selvattribusjon</i> .....	33
2.5.8	<i>Psykologisk sentralitet</i> .....	34
2.6	FORSKNING RELATERT TIL FORHOLDET MELLOM DYSLEKSI OG SELVOPPFATNING .....	34
<b>3.</b>	<b>METODISK TILNÆRMING .....</b>	<b>37</b>
3.1	VALG AV FORSKNINGSTILNÆRMING OG METODE.....	37
3.2	KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU .....	38
3.2.1	<i>Intervjuguiden</i> .....	39
3.2.2	<i>Prøveintervjuene</i> .....	40
3.2.3	<i>Gjennomføring av intervjuene</i> .....	41
3.3	UTVALG .....	43
3.4	TRANSKRIBERING .....	46
3.5	ANALYSE OG TOLKNING .....	47
3.6	RELIABILITET OG VALIDITET .....	49
3.6.1	<i>Reliabilitet</i> .....	49
3.6.2	<i>Validitet</i> .....	51
3.7	FORFORSTÅELSE.....	54
3.8	ETISKE OVERVEIELSER .....	55
<b>4.</b>	<b>PRESENTASJON OG DRØFTING AV DATA .....</b>	<b>59</b>
4.1	MESTRINGSFORVENTNINGER SOM KILDE TIL PÅVIRKNING AV SELVOPPFATNINGEN .....	60



---

4.1.1	<i>Påvirkning gjennom andres eksempel .....</i>	<i>63</i>
4.1.2	<i>Påvirkning gjennom verbal overtalelse .....</i>	<i>64</i>
4.1.3	<i>Påvirkning gjennom fysiologiske og emosjonelle reaksjoner .....</i>	<i>67</i>
4.2	SELVVURDERING SOM KILDE TIL PÅVIRKNING AV SELVOPPFATNINGEN.....	69
4.2.1	<i>Påvirkning gjennom andres vurderinger .....</i>	<i>72</i>
4.2.2	<i>Påvirkning gjennom sammenlikning.....</i>	<i>78</i>
4.2.3	<i>Påvirkning gjennom selvattribusjon .....</i>	<i>82</i>
4.2.4	<i>Påvirkning gjennom psykologisk sentralitet .....</i>	<i>86</i>
<b>5.</b>	<b>OPPSUMMERING OG KONKLUSJONER.....</b>	<b>91</b>
5.1	OPPSUMMERING AV DE VIKTIGSTE FUNNENE.....	91
5.2	SAMMENDRAG AV SVARENE PÅ FORSKNINGSSPØRSMÅLENE .....	93
5.3	FUNN I DENNE UNDERSØKELSEN OG FUNN I ANDRE UNDERSØKELSER .....	94
5.4	KONKLUSJONER OG REFLEKSJONER .....	96
	<b>KILDELISTE.....</b>	<b>99</b>
	<b>VEDLEGG .....</b>	<b>103</b>



# 1. Innledning

Lesing og skriving er ikke en biologisk naturlig aktivitet, men en kulturell virksomhet som man tilegner seg når man vokser inn i det kulturelle fellesskapet (Høien & Lundberg 2000). Tiden og den teknologiske utviklingen gjør at samfunnet stadig stiller høyere krav til ferdigheter i lesing og skriving. Problemer med å tilegne seg nødvendige lese- og skriveferdigheter kan derfor få store konsekvenser for den det gjelder. Dyslektikere er en gruppe som er særlig utsatt for å måtte streve med å tilegne seg lese- og skriveferdigheter og å oppleve å mislykkes på dette området. Mye arbeid har blitt lagt ned i forskning for å finne primærsymptomene og de kognitive årsakene til dysleksi, mens mindre fokus har blitt satt på de sekundære symptomene som påvirker motivasjon, atferd, selvoppfatning og sosiale relasjoner. Kunnskap om disse forholdene er nødvendig for å kunne ha et helhetlig syn på dysleksi og for å kunne utforme adekvate tiltak (Skaalvik 1994).

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Både gjennom mitt arbeid som lærer og i mine sosiale omgivelser har jeg møtt flere dyslektikere. De spesielle utfordringene dyslektikere møter i forbindelse med forventningene og kravene som stilles i utdanningssystemet har alltid interessert meg. Etter hvert har jeg også blitt opptatt av hvordan skoleerfaringene til dyslektikere oppleves og hvordan disse opplevelsene setter sine spor. Dysleksi anses av de fleste forskere som en vanske som vil følge dyslektikeren gjennom hele livet (Morgan & Klein 2000, Fawcett 2004). Det er derfor nærliggende å anta at vanskene vil ha konsekvenser for hvordan en dyslektiker oppfatter seg selv og sine muligheter.

Sidsel Skaalviks forskningsprosjekter på sekundære symptomer hos barn, unge og voksne med lese- og skrivevansker og konsekvensene for atferd og sosiale relasjoner i studier, arbeid og fritid, har fått stor oppmerksomhet. Hun har blant annet skrevet en doktorgradsavhandling om voksne med lese- og skrivevansker og deres erfaringer fra

skolen (Skaalvik, 1994). Informantene i denne undersøkelsen beskriver sine skoleerfaringer som svært strevsomme og funnene tyder på at erfaringene har fått negative følger for selvoppfatningen. Nesten alle informantene i denne undersøkelsen fikk sin grunnskoleutdanning under Normalplanen av 1939 (ibid.).

På bakgrunn av denne undersøkelsen ble jeg interessert i å få vite hva slags skoleerfaringer unge, voksne dyslektikere har i dag og hvilken betydning disse erfaringene har fått for selvoppfatningen. I årene som har gått siden Skaalviks undersøkelse ble foretatt har kunnskapen om dysleksi økt, både innenfor forskning og i utdanningssystemet (Miles 2006). I tillegg har bevisstheten om dysleksi i samfunnet blitt større (Høien & Lundberg 2000). Det kunne derfor være interessant å undersøke om ny kunnskap og økt bevissthet har ført til endringer i dyslektikerens opplevelse av sine skoleerfaringer.

## 1.2 Formål og problemstilling

Hovedformålet med denne undersøkelsen er å få et innblikk i hva slags skoleerfaringer unge, voksne dyslektikere har hatt og, ved hjelp av teori om selvoppfatning, forsøke å se hvordan disse skoleerfaringene kan ha påvirket selvoppfatningen. Med bakgrunn i dette formålet har jeg formulert følgende problemstilling:

*Hva slags skoleerfaringer har unge, voksne dyslektikere og hvilken betydning har disse erfaringene fått for selvoppfatningen?*

Sentrale begrep i denne problemstillingen er skoleerfaringer, selvoppfatning og dysleksi. Med begrepet skoleerfaringer sikter jeg til alle erfaringer og opplevelser tilknyttet det å gå på skole, både akademiske-, sosiale- og emosjonelle forhold. Selvoppfatning og dysleksi er omfattende begrep og vil bli gjort nærmere rede for i teorikapittelet. For å belyse disse begrepene og problemstillingen nærmere har jeg utformet noen forskningsspørsmål:

\* Hvordan opplevde de unge, voksne dyslektikerne sin skolesituasjon?

- \* På hvilke måter viste vanskene seg?
- \* Hvordan påvirket dysleksien motivasjonen for skolearbeidet?
- \* Hvordan vurderte de egne skolefaglige ferdigheter og muligheter?
- \* Hvordan reagerte omgivelsene på vanskene?
- \* Hvordan så de på egne fremtidsmuligheter?
- \* Hvilke konsekvenser har dysleksien og skoleerfaringene fått for karrierevalgene de har gjort, slik de selv ser det i ettertid?

Ved hjelp av disse forskningsspørsmålene håper jeg å få samlet inn data som kan være til hjelp i arbeidet med å finne svar på problemstillingen min.

## 1.3 Oppgavens oppbygning

Kapittel 1 inneholder en presentasjon av tema, bakgrunn og formål for oppgaven. Det blir også gjort rede for problemstilling og forskningsspørsmål.

Kapittel 2 tar for seg det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen. I tillegg er det tatt med en kort redegjørelse om aktuell forskning på sammenhengen mellom dysleksi og selvoppfatning.

Kapittel 3 dreier seg om forskningsprosessen og det blir gjort rede for valg av metode og vitenskapsteoretisk ståsted.

Kapittel 4 inneholder presentasjon av funn i datamaterialet og drøfting av funnene i forhold til teori om hva som påvirker selvoppfatningen.

Kapittel 5 oppsummerer de viktigste funnene i undersøkelsen og avsluttes med en konklusjon.



## **2. Teoretisk bakgrunn**

I dette kapitlet vil jeg presentere teori om dysleksi og selvoppfatning. Teoriutvalget er gjort på bakgrunn av hva som er mest relevant for oppgavens tema og funn i datamaterialet. Jeg vil først gi en kort redegjørelse av begrepet dysleksi og den teorien som ligger til grunn for min tilnærming til temaet i denne oppgaven. Deretter vil jeg kortfattet belyse aktuell teori om begrepet selvoppfatning, før jeg ser litt nærmere på kilder som kan påvirke selvoppfatningen. Til slutt vil jeg gjøre rede for noen funn som er gjort i tidligere undersøkelser om forholdet mellom dysleksi og selvoppfatning.

### **2.1 Dysleksi**

En av skolens viktigste oppgaver er å lære elevene å lese og skrive. Selv om det blir lagt ned mye ressurser i arbeidet med å lære elevene disse ferdighetene, er det en del elever som sliter med å tilegne seg lese- og skriveferdigheter. Noen elever sliter på grunn av evnemessige utfordringer og andre på grunn av ulike fysiske eller psykiske handikap. En tredje gruppe elever er de, som til tross for gode forutsetninger, likevel strever med å lære seg å lese og skrive. Denne gruppen elever har gjennom tidene blitt benevnt med flere ulike termer. De tre som er blitt mest brukt er; ordblindhet, spesifikke lese- og skrivevansker og dysleksi (Høien & Lundberg 2000).

#### **2.1.1 Dysleksi - termer og definisjoner**

Termen ordblind ble mye brukt for noen år tilbake. Ordet kan lett gi assosiasjoner til at lese- og skrivevansker er en form for synsvanske, noe de fleste forskere i dag mener er feil, og termen brukes sjeldent lenger. Spesifikke lese- og skrivevansker er en noe nyere term. Den er ganske beskrivende fordi den tydelig viser til at vanskene er knyttet til lesing og skriving. Samtidig er det en lang og tungvinn betegnelse og den er ikke så allment kjent som de to andre termene. I engelskspråklige land er

dysleksi den mest brukte termen. Ordet dysleksi betyr vansker med ord (*dys* = vansker, *lexia* = ord) (Høien & Lundberg 2000). Denne termen er heller ikke perfekt, nettopp fordi den er så vanlig i bruk og det finnes så mange ulike oppfatninger og definisjoner på hva termen innebærer. Dessuten mener mange at dysleksi medfører et mønster av vanskeligheter som ikke bare er knyttet til vansker med ord (Miles 2006). I denne oppgaven kommer jeg likevel til å bruke termen dysleksi, fordi jeg mener den er det beste alternativet og fordi den er velkjent og i utstrakt bruk i fagmiljøet. I noen tilfeller vil jeg snakke om lese- og skrivevansker, men da er det ment som en beskrivelse av problematikk tilknyttet det å ha dysleksi og ikke terminologi.

En tilbakevendende diskusjon, helt siden dysleksi først fikk vitenskaplig oppmerksomhet, har dreid seg om definisjonen. En dominerende tendens har vært å definere dysleksi ut fra hva det ikke er og å knytte den opp mot intelligensdiskrepanse, det vil si at lese- og skrivenivået skal være dårligere enn man kan forvente ut fra evnemessig utrustning. Normal intelligens, eller høyere, har vært en vanlig forutsetning for å kunne bli betegnet som dyslektiker. Det har blitt utformet en rekke definisjoner i årenes løp. Innholdet har variert etter hvordan man har oppfattet vanskene og hvilke årsaksforhold man har lagt til grunn. I 1968 kom *World Federation of Neurology* frem til en definisjon som fikk stor gjennomslagskraft og som fortsatt er aktuell:

*A disorder manifested by difficulties in learning to read despite conventional instruction, adequate intelligence and sociocultural opportunity. It is dependent upon fundamental cognitive disabilities which are frequently of constitutional origin.* (sitert i Critchley 1970, s.11)

Dysleksi blir i følge denne definisjonen de lese- og skrivevanskene som det er problematisk å forklare ut fra undervisningsforhold, evner eller muligheter. Den er dermed et godt eksempel på en definisjon som egentlig sier mest om hva dysleksi ikke er. Den forutsetter også intelligensdiskrepanse når den angir at vanskene skal opptre til tross for adekvat intelligens. Flere forskere hevder at antagelsen om at det må være diskrepanse mellom intelligens og leseferdigheter er en feiltagelse (Høien og Lundberg 2000). De mener å ha gjort funn som viser at prestasjonsprofilen til



dyslektikere med normal eller høy intelligens ikke skiller seg i vesentlig grad fra dårlige lesere med lavere intelligens (Stanovich 1994, Thot og Siegel 1994).

Et vesentlig poeng med å lage en definisjon, er at den er så klar og konsis at alle som leser den får den samme forståelsen av hva den innebærer. Den bør også helst være forskningsmessig etterprøvbart og ha objektive kriterier (Snowling 2000). En noe mer eksakt definisjon kom fra *The Orton Dyslexia Society Research Committee* i 1994:

*Dyslexia is one of several distinct learning disabilities. It is a specific language-based disorder of constitutional origin characterised by difficulties in single word decoding, usually reflecting insufficient phonological processing abilities. These difficulties in single-word decoding are often unexpected in relation to age and other cognitive abilities; they are not the result of generalised developmental disability or sensory impairment. Dyslexia is manifested by a variable difficulty with different forms of language, including, in addition to a problem with reading, a conspicuous problem with acquiring proficiency in writing and spelling.*

(sitert i Snowling 2000, s.24-25)

Denne definisjonen legger til grunn at vanskene dyslektikere har med lesing og skriving skyldes en konstitusjonell, spesifikk språkvanske som kjennetegnes av en svikt i fonologisk prosessering, slik en god del nyere forskning viser. Den sier at problemene kan opptre på flere områder og spesielt i skriving og staving.

Definisjonen er altså mer presis i beskrivelsen av hva dysleksi er, men den har med et forbehold om intelligensdiskrepans, for den anfører at vanskene med avkoding skal være uventede i forhold til alder og kognitive forutsetninger.

*The International Dyslexia Association* (tidl.: *The Orton Dyslexia Association*) har utformet en ny arbeidsdefinisjon hvor de søker å være enda mer eksakte i beskrivelsen av dysleksi:

*Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading*

---

*comprehension and reduce reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge. (Lyon m.fl. 2003, s.1)*

Denne definisjonen beskriver dysleksi som en spesifikk lærevanske med svikt i fonologisk prosessering som årsak. I tillegg sier den at vanskene har sitt opphav i nevrobiologiske forhold. Det er en presisering fra den forrige definisjonen, som kun sa at dysleksi hadde bakgrunn i konstitusjonelle forhold. Definisjonen angir videre at dyslektikere vil ha vansker med ordgjenkjenning i tillegg til ordavkoding, og at det kan påfølgende sekundære problemer i tilknytting til dysleksi. Det er denne definisjonen jeg sikter til når jeg i oppgaven bruker begrepet dysleksi. Det er særlig de siste utvidelsene jeg legger til grunn for mitt valg. Sekundære problemer er et sentralt tema for denne undersøkelsen og informantene i utvalget forteller om vansker som passer med beskrivelsene i denne definisjonen.

En mulig svakhet ved definisjonen er at den inneholder eksklusjonsfaktorer. Den forutsetter at lese- og skrivevanskene skal være uventede i forhold til undervisningsforhold og kognitive evner. Jeg velger likevel å bruke denne definisjonen fordi disse faktorene mest sannsynlig vil gjelde for mine informanter. I det tidsrommet (ca. 1990 - 1999) informantene fikk fastslått at de hadde dysleksi, var avgjørelsen trolig tatt på bakgrunn av definisjoner som inkluderte både intelligensdiskrepans og eksklusjonsfaktorer.

### **2.1.2 Årsaker til dysleksi**

I løpet av den tiden som har gått siden man først ble bevisst på fenomenet dysleksi og til i dag, har det blitt utviklet en rekke årsaksforklaringer. Flere fagmiljøer har bidratt til forskningen på området og de ulike årsaksforklaringene bærer preg av dette. Den tidligste forskningen på dysleksi ble dominert av det medisinske fagmiljøet da man på slutten av 1800-tallet ble oppmerksom på at skader i hjernen kunne påvirke språket og pasientenes muligheter til å lese og skrive (Miles & Miles 1999).

Den pedagogisk-psykologiske forskningen innenfor dysleksi startet lenge etter den medisinske, og tok i begynnelsen utgangspunkt i målinger av øynenes bevegelse

under lesing. De første fysiske undersøkelser av hjernens struktur og funksjoner hos dyslektikere kom fra Galaburda og hans kolleger på slutten av 80-tallet. Han forsket på hjernen til avdøde dyslektikere (Knight & Hynd 2002). Resultatene gav et biologisk og fysiologisk grunnlag for diagnosen dysleksi. Galaburda og andre forskere har blant annet kunnet påvise forskjeller i hjernen til dyslektikere både når det gjelder størrelse, symmetri, celledfunksjoner og hjerneaktivitet.

I 1992 viste Ehris forskning at barn som ikke kunne avkode fonologisk fikk problemer med å tilegne seg lese- og skrivekunnskaper (Snowling 2000). Senere forskning har støttet hennes funn, og de fleste forskere i dag mener at dysleksi kan forklares ut fra en svikt i fonologisk prosessering. Man mener at dysleksi er en spesifikk utviklingssvikt fordi bare utvalgte områder av den fonologiske prosesseringen rammes, mens andre aspekter kan fungere som normalt (Hatcher & Snowling 2002). Betegnelsen fonologisk prosessering viser til de forskjellige lingvistiske operasjonene som tar i bruk informasjon om språklyder. Det er særlig i seks områder av den fonologisk prosesseringen at forskere har søkt å finne årsaken til dysleksi, det er: avkoding, koding, gjenkalling, bruk av språklydsinformasjon i korttidsminnet, fonologisk språkbevissthet og produksjon av fonologiske sekvenser (Snowling 2000).

### **2.1.3 Primære kjennetegn på dysleksi**

Når man snakker om primære kjennetegn, sikter man som regel til vansker som man mener er typiske for dyslektikere og som er direkte tilknyttet funksjonssvikten. Det er ingen absolutt enighet om hvilke kjennetegn som er typiske for dyslektikere og hvilke kjennetegn som er primære eller sekundære. Hva man regner som kjennetegn på dysleksi er avhengig av hvilken definisjon man bruker og hvilken årsaksforklaring man legger til grunn. Siden jeg i denne oppgaven forholder meg til en definisjon som forklarer dysleksi som en svikt i fonologisk prosessering, er det nærliggende å se på kjennetegn på dysleksi ut fra samme årsaksforhold.

Den hyppigste rapporterte fonologiske vansken forbundet med dysleksi er begrensninger i korttidsminnet (Hatcher & Snowling 2002). Denne begrensningen kan vise seg gjennom problemer med å følge instruksjoner, å memorere lister, å huske tall og å huske hvordan ord skrives. Begrensningene i korttidsminnet mener man skyldes vanskeligheter med å lagre og opprettholde verbal informasjon (ibid.). Et annet problem som man mener skyldes svikt i fonologisk prosessering, er vansker med å gjenkalle fonologisk informasjon fra langtidsminnet. Svikten kan for eksempel vise seg gjennom problemer med å lære seg navn på ukedager og måneder, å lære multiplikasjonstabellen utenat eller å lære seg fremmedspråk. Problemer med å finne riktig ord når man skriver eller snakker vil også være typisk (Morgan & Klein 2000). Fonologisk bevissthet er et tredje forhold som kan skape problemer for dyslektikere. Dette problemet viser seg ofte allerede før barnet begynner på skolen og vansker på dette området regnes som en god prediktor for utvikling av dysleksi senere (Snowling & Nation 1997, Høien & Lundberg 2000). Manglende fonologisk bevissthet gjør at oppmerksomheten på mindre segmenter i språket, som fonemer og morfemer, blir dårligere. Mangelfull fonologisk bevissthet kan blant annet vise seg gjennom vansker med å skille ut språklydene i ord, dårlige grammatiske evner og vansker med hurtig benevning (Hatcher & Snowling 2002).

Selv om det er individuelle variasjoner dyslektikere imellom, er det stor enighet om at dysleksi vil medføre vansker med lesing og skriving (Miles 2006). Måten vanskene viser seg på kan endre seg over tid. Det er for eksempel ikke uvanlig at elever med dysleksi med tiden opparbeider seg tilfredstillende leseferdigheter, mens det er vanlig at rettskrivingsvanskene er av mer varig karakter (Høien & Lundberg 2000). Vansker med lesing og skriving fører ofte til at man får vansker på andre områder også. Det er for eksempel mange skolefag som forutsetter gode lese- og skriveferdigheter. Problemene i tilknytting til fonologiske prosessering kan føre til vansker som manifesterer seg på andre områder enn bare i lesing og skriving. Svikt i korttidsminnet og langtidsminnet kan for eksempel gjøre det vanskeligere å lære språk og å tilegne seg nødvendig kunnskap i matematikk. I den forbindelse er det

---

verdt å nevne at mange undersøkelser har vist at det er høy komorbiditet mellom dysleksi og matematikkvansker (Henderson 2001, Miles 2006).

#### **2.1.4 Sekundære symptomer i tilknytting til dysleksi**

Når man snakker om sekundære symptomer, tenker man ikke på problemer som er et direkte resultat av det å ha dysleksi, men på problemer som oppstår som en følge av det å ha dysleksi. Slike problemer er ofte knyttet til emosjonelle og kognitive prosesser, som for eksempel selvoppfatning og forsvar av selvoppfatningen (Skaalvik 1994). Forekomsten av symptomene vil variere fra person til person og påvirkes i sterk grad av omgivelsene. Det er ikke mulig å liste opp alle tenkelige sekundære symptomer, men i avsnittene under vil jeg presentere noen typiske eksempler.

De sekundære symptomene som oftest har vært satt i forbindelse med det å ha dysleksi er opplevelsen av å misslykkes og følelsen av utilstrekkelighet (Burden 2005). Slike opplevelser kan føre til at man utvikler et negativt selvbilde, får lav selvakseptering og en følelse av motløshet og hjelpeløshet. En del dyslektikere prøver å kompensere for vanskene sine ved å gjøre en urimelig høy arbeidsinnsats på skolen eller arbeidsplassen. Det kan føre til stress, tretthet, frustrasjon og konsentrasjonsvansker (Fawcett 2004). Enkelte jobber så mye at de blir isolerte og ensomme.

Det er ikke uvanlig at dyslektikere benytter ulike strategier for å slippe unna situasjoner som krever lesing og skriving, eller for å lede oppmerksomheten bort fra dem selv og vanskene deres (Skaalvik 1994). Slike unngåelsesstrategier kan føre til ytterligere stress på grunn av redselen og engstelsen for å bli avslørt. Noen dyslektikere reagerer med utagerende og forstyrrende atferd for å dekke over vanskene sine. Denne atferden kan føre til at de faglige prestasjonene blir enda dårligere. Sosiale vansker kan være et resultat av både unngåelsesstrategier og overkompensering (Burden 2005). Andre reagerer med å bli svært forsiktige og lite selvhevdende på grunn av usikkerhet og tvil om egne evner. I noen tilfeller kan dyslektikere bli rammet av så alvorlige problemer som skolevegring, depresjon og

angst. I sin ytterste konsekvens har det i enkelte tilfeller endt med selvmord (Miles, 2004).

Problemer som oppstår som en følge av dysleksi kan være minst like store og vanskelige å takle som dysleksien selv (Burden 2005). Både primære og sekundære problemer kan få stor innvirkning på livet til en dyslektiker, og det er grunn til å anta at de vil ha negative følger for selvoppfatningen.

## 2.2 Selvoppfatning

I forskningslitteraturen tillegges begrepet selvoppfatning ulik betydning og ofte brukes det synonymt med andre, liknende begrep, som for eksempel selvbilde og selvtillit (Hattie 1992). Det kan derfor være hensiktsmessig å definere hva man legger i begrepet for å unngå uklarheter. Når jeg i denne oppgaven bruker begrepet selvoppfatning sikter jeg til følgende definisjon, framsatt av Skaalvik & Skaalvik (2005):

*Med selvoppfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv. ( s. 75)*

Selvoppfatning regnes altså som et samlebegrep om en persons ulike aspekter ved egne oppfatninger, vurderinger og forventninger i forhold til seg selv. Denne oppfatningen danner grunnlaget for all motivasjon og handling (Burden 2005). Man har en generell oppfatning om seg selv og oppfatninger om seg selv på spesifikke områder. Begrepet selvoppfatning oppfattes derfor ofte som hierarkisk oppbygd (Hattie 1992). I forskningslitteraturen er det vanlig å snakke om underbegrepene fysisk selvoppfatning, akademisk selvoppfatning, emosjonell selvoppfatning og moralsk selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik 1996). Problemstillingen min dreier seg om hvordan skoleerfaringer kan ha påvirket dyslektikers selvoppfatning, og det er derfor den akademiske selvoppfatningen som vil være hovedfokuset for denne oppgaven. Den akademiske selvoppfatningen kan også være spesifikk eller mer generell. Oppfatningen om man er en dyktig eller en mindre dyktig elev er eksempel

---

på en mer generell akademisk selvoppfatning, mens oppfatningen om man er god i rettskriving eller ikke, er eksempel på spesifikk selvoppfatning. Alle disse ulike aspektene ved akademisk selvoppfatning vil være aktuelle for denne oppgaven.

### **2.2.1 Roller og egenskaper**

Vår selvoppfatning omfatter både en oppfatning av våre egenskaper og av de rollene vi har (Skaalvik & Skaalvik 2005). Det er ikke alltid lett å skille mellom roller og egenskaper, og noen av våre egenskaper kan komme til uttrykk innenfor roller vi har. Innehavere av bestemte roller kan tillegges egenskaper som er assosiert med rollen og som gjøres til gjenstand for verdivurderinger. Siden dette ofte vil være oppfatninger som er anerkjente og aksepterte i omgivelsene, vil også innehaveren av rollen vurdere den på samme måte. For eksempel kan en elev med dysleksi få tildelt rollen som spesialelev. Denne rollen er tildelt av andre, men samtidig vil omgivelsene ha en oppfatning av egenskaper ved denne eleven basert på den tildelte rollen. For en spesialelev kan det være egenskaper som har negativ verdi, som for eksempel det å være evnemessig svak. Dersom dette er en allmenn oppfatning av rollen spesialelev, vil eleven selv også kunne overta denne oppfatningen om seg selv. På denne måten blir allmenne oppfatninger av roller et grunnlag for å danne oppfatninger om seg selv hos de som innehar rollen.

### **2.2.2 Reell og ideell selvoppfatning**

En persons oppfatning av hvordan han eller hun virkelig er, kalles ofte reell selvoppfatning. Rosenberg (1979) sier at den reelle selvoppfatningen består av sosial identitet, disposisjoner og fysiske karakteristikk. Disposisjoner handler om hvem man opplever at man er; det virkelige selvet. Eksempler på slike disposisjoner kan være oppfatninger av seg selv som snill, handlekraftig eller stille. Med fysiske karakteristikk sikter man til en persons fysiske utseende. Sosial identitet dreier seg om ytre forhold som sosial status, gruppetilhørighet og personlig identitet. Det er omverdenenes syn på hvem vi er og hvordan vi er. Selvet blir i dette perspektivet

sosialt definert og rangert, og møtes med sosiale forventninger (ibid.). I forskning på selvoppfatning blir reell selvoppfatning ofte målt opp mot ideell selvoppfatning, hvem vi ønsker å være (Hattie 1992). Dersom det er et stort gap mellom den ideelle og den reelle selvoppfatningen, vil det kunne utvikles et nevrotisk mønster.

### **2.2.3 Egoutvidelse**

Det er vanlig å tenke at selvet er begrenset av sin fysiske utstrekning, men psykologen William James la grunnlaget for en videre forståelse av selvet (Skaalvik & Skaalvik 1996). Han inkluderte ikke bare kropp og mentale evner i selvbegrepet, men alt en person kan kalle sitt, som for eksempel bolig, familie, klær og liknende. Rosenberg (1979) kalte dette egoutvidelse og mente at egoutvidelsene oppleves som en del av oss selv. Bekreftelse fant han i sine undersøkelser av en gruppe ungdommer. Hele 89 % av dem oppgav at en negativ kommentar om deres mor ville bli oppfattet som et angrep på dem selv (ibid.). For en elev vil skolearbeidet være en sentral egoutvidelse. Tilbakemeldinger på skolearbeidet kan av enkelte elever oppleves som en vurdering av dem selv som person. Egoutvidelsens grenser er uklare og vil variere fra person til person, men sentrale egoutvidelser vil være av stor betydning for selvoppfatningen.

### **2.2.4 Selvoppfatningens konsistens og stabilitet**

Et individ har behov for å ha konsistente oppfatninger om seg selv (Hattie 1992). På samme måte er det behov for samsvar mellom oppfatninger og handlinger. Behovet viser seg som en trang til å oppsøke erfaringer og ta til seg ideer som støtter opp om verdier og oppfatninger man allerede har. Det foreligger også et behov for å få oppfatningene bekreftet av andre. Det er vanskelig å bevare en oppfatning om seg selv dersom andre mener noe annet (Rosenberg 1979). For eksempel vil en elev som oppfatter seg selv som skoleflink ha problemer med å opprettholde denne oppfatningen dersom andre oppfatter ham eller henne som skolesvak. Et slikt avvik



kan føre til et psykologisk ubehag og vil motivere individet til å forsøke å gjenopprette konsistensen.

Selvoppfatningens stabilitet dreier seg om varighet over tid og motstand mot forandringer. Man mener at selvoppfatningen er ganske stabil når den først er etablert og at den vil motsette seg endringer (Hattie 1992). Årsaken til denne motstanden mener man er et behov for å beskytte seg mot at hyppig endringer skal skade selvoppfatningens funksjon som en stabil referanseramme. Et individ trenger denne stabiliteten for å kunne takle livet på en effektiv og formålstjenlig måte.

## 2.3 Beskyttelse av selvoppfatningen

På alle områder hvor man har gjort erfaringer vil man danne en oppfatning av seg selv. Disse oppfatningene kan både være positive eller negative. Motivet for å ha en positiv selvoppfatning regnes som universelt og dominant (Kaplan 1980). Å verdsette seg selv lavt oppleves som en ubehaglig tilstand og kan få store konsekvenser for den mentale helsen (ibid.). På grunn av det sterke motivet for å vurdere seg selv positivt og å unngå negativ vurdering, vil det kunne oppstå et behov for å beskytte selvoppfatningen. Det finnes flere teorier om hvilke beskyttelsesfunksjoner som trer i kraft når selvoppfatningen trues. Jeg har valgt ut Rosenbergs seleksjonsmekanismer, Kaplans avviksstrategier og Covingtons og Beerys unngåelsesstrategier. Bakgrunnen for valget er at dette er kjente og anerkjente teorier, og at de samsvarer med funn i datamaterialet.

Rosenberg (1968) mener at selektive valg er den mest virkningsfulle måten å beskytte selvoppfatningen på. Han angir fem ulike seleksjonsmekanismer; selektivt valg av referansegruppe, verdi, tolkning, standar og situasjon. Et individ kan ifølge denne teorien beskytte selvoppfatningen ved å selektivt velge hvem det vil vurdere seg selv opp mot eller ved å selv velge hvilke områder det har høy verdi å lykkes på. Individet kan også beskytte seg ved å velge å tolke egne egenskaper og holdninger positivt, eller ved å velge standarder og aspirasjonsnivå etter hva som er oppnåelig. Man kan

dessuten velge å oppsøke situasjoner og aktiviteter hvor man blir positivt vurdert. I forbindelse med selektive valg, er det viktig å bemerke at et individ ikke alltid har reelle muligheter til å velge selv. Det vil for eksempel være vanskelig for en elev å nedprioritere verdien av å kunne lese i et miljø hvor leseferdigheter verdsettes høyt.

Kaplan (1980) hevder, i likhet med Rosenberg, at et individ har behov for å beskytte sin selvoppfattning. I tillegg til beskyttelsesmekanismene, mener han at et individ har mulighet til å bruke avvik som beskyttelse. Kaplan skiller mellom tre typer avvik; unngåelse, angrep og substitutt (ibid.). Unngåelse innebærer at individet søker å unngå handlinger hvor sjansen for å mislykkes er stor. En elev som ikke mestrer lesing kan for eksempel nekte å utføre leseoppgaver. Angrep er en offensiv reaksjon mot normer og verdier som individet blir vurdert negativt i forhold til. En elev kan for eksempel, som følge av frustrasjon over å mislykkes i skolesammenhenger, gå til fysisk angrep på inventar, medelever eller lærere. Med substitutt sikter Kaplan til at et individ kan søke seg til nye grupper og miljøer hvor han eller hun føler seg mer positivt vurdert. Den nye gruppen blir da et substitutt for den gamle.

I følge Covington og Beery (1976) vil et individ som forventer å mislykkes være opptatt av å gjøre konsekvensene av nederlaget så små som mulig. En måte å oppnå det på er ved å yte mindre innsats. Psykologisk sett vil det oppleves som bedre å mislykkes på grunn av mangel på innsats enn på grunn av dårlige evner. Andre måter å beskytte selvoppfatningen på er å sette seg urealistiske høye eller lave mål (Skaalvik 1994). Sjansene for å lykkes er større hvis målet er lavt, og skammen over å mislykkes blir mindre hvis målet var urealistisk høyt. Å jukse, nekte å arbeide, somle og late som man kan mer enn man faktisk gjør, er andre strategier som elever kan benytte for å unngå nederlagsfølelse (Covington & Beery 1976). Alle disse strategiene regnes som uheldige og man mener at de vil hemme motivasjonen for læring.

## 2.4 Selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen

Den pedagogiske forskningen om selvoppfatning har vært konsentrert om selvoppfatning knyttet til vurderinger og forventning om prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik 2005). I kjølvannet av denne forskningen har det utviklet seg to uavhengige teoretiske retninger; selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen. Både selvvurdering og forventninger er aspekter ved selvoppfatningen, og på noen områder kan derfor elementer fra retningene overlappe hverandre.

Selvvurderingstradisjonen har vært mest opptatt av generell selvvurdering og emosjonelle forhold knyttet til selvvurdering. I den generelle betydningen blir ofte betegnelsen selvakseptering brukt istedenfor selvvurdering (Skaalvik 1994). Begrepet selvakseptering innebærer at man aksepterer og respektere seg selv slik man er, uavhengig umiddelbare, ytre begivenheter. Først i de tilfellene selvaksepten blir truet, blir individet opptatt av hvordan det virker på andre. Man mener at selvaksepteringsaspektet har betydning for den mentale helsen og at den er en viktig dimensjon med tanke på livskvalitet .

Forventningstradisjonen har sitt hovedfokus på det kognitive området. Denne tradisjonen er opptatt av elevens forventninger om å klare en bestemt oppgave eller typer av oppgaver. Bandura (1986) definerer forventninger om mestring som en persons bedømmelse av hvor godt han eller hun er i stand til å planlegge og utføre handlinger som skal til for å mestre bestemte oppgaver. Han skiller videre mellom forventninger om å mestre en oppgave og forventninger om hva som vil være resultatet hvis man utfører oppgaven (ibid.). Han legger imidlertid størst vekt på forventning om mestring, og sier at denne forventningen vil ha stor betydning for innsats og utholdenhet ovenfor en oppgave. Andre forskere tilknyttet tradisjonen har også vært opptatte av hvilken verdi konsekvensene av en prestasjon vil få (Mruk 2006). De mener for eksempel at hvis innsatsen som trengs for å lykkes i å utføre en oppgave er større enn verdien av utbyttet, vil engasjementet ovenfor oppgaven minke.

## 2.5 Påvirkning av selvoppfatningen

Vår selvoppfatning er et resultat av de erfaringene vi gjør og hvordan vi tolker disse erfaringene (Skaalvik & Skaalvik 1996). Det er vanlig å skille mellom indre og ytre kilder til påvirkning av selvoppfatningen (ibid.). Ytre kilder er erfaringer som gjøres i sosiale sammenhenger, mens indre kilder er et individs kompetanse til å utføre handlinger uavhengig av miljøet. Selvvurderingstradisjonen legger størst vekt på ytre kilder, mens indre kilder blir mest vektlagt i forventningstradisjonen (Skaalvik 1994). Erfaringene kan være individuelle eller kollektive (Hattie 1992). Individuelle erfaringer kan for eksempel være opplevelsen en bestemt elev i en engelsktime har i forhold til undervisningen i timen. Opplevelsen og erfaringene er individuelle fordi de er unike for akkurat denne eleven og er knyttet til det ytre miljø og egenskaper som er særegne for ham eller henne. Kollektive erfaringer dreier seg om generelle og dominerende holdninger til bestemte grupper i samfunnet. Gjennom sosialisering overtar individet slike allmenne holdninger og synspunkter. Etter hvert vil disse holdningene bli et viktig grunnlag for oppfatningen av en selv (Mruk 2006).

I det følgende skal jeg ta for meg noen spesifikke kilder som man mener har betydning for hvordan selvoppfatningen påvirkes. De ulike kildene er hentet fra selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen. Forventningstradisjonene regner med fire hovedkilder til påvirkning av selvoppfatningen; mestringserfaringer, andres eksempel, verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner (Bandura 1986). Selvvurderingstradisjonen operer med fire prinsipper for å forklare hvordan selvoppfatningen påvirkes. Disse prinsippene er; andres vurderinger, sammenlikning, selvattribusjon og psykologisk sentralitet (Rosenberg 1979).

### 2.5.1 Mestringserfaringer

Mestringserfaringer som kilde til påvirkning av selvoppfatningen er et sentralt tema for forventningstradisjonen, men er også blitt behandlet i selvvurderingstradisjonen. Med mestringserfaringer sikter man til tidligere erfaringer med å mestre oppgaver og hvordan disse erfaringene vil påvirke troen på mestring av tilsvarende oppgaver på et

senere tidspunkt (Skaalvik & Bong 2003). I følge Bandura (1986) vil det være en klar sammenheng mellom en elevs akademiske selvoppfatning og mestringserfaringene. Han mener at positive erfaringer med mestring vil øke forventningene om å klare tilsvarende oppgaver, mens erfaringer med å mislykkes vil svekke forventningene om mestring.

Forventningene om mestring er ofte avgjørende for innsats og utholdenhet og for utvikling av angst og stress (Skaalvik og Skaalvik 2005). Det er en prosess som styres av flere forhold, som for eksempel; oppgavens vanskelighetsgrad, kriteriene for mestring og hvordan man årsaksforklarer resultatene. En positiv prosess er for eksempel avhengig av at oppgaven er tilpasset elevens forutsetninger (Hattie 1992). For vanskelige oppgaver vil føre til negativ mestring og etter hvert til mangel på forventning om mestring. For lette oppgaver derimot, vil ikke gi individet noen følelse av økt kompetanse.

Kriteriene for mestring kan være relative eller absolutte (Skaalvik & Skaalvik 1996). Relative kriterier innebærer at mestring er å gjøre det bedre enn andre og fører til at det bare er noen få som opplever mestring. Absolutte kriterier betyr at mestringsnivået er definert på forhånd og at prestasjonen vurderes i forhold til dette kriteriet. Absolutte kriterier som stiller samme krav til alle, fører til at mange ikke får oppleve mestring. Skal flere kunne oppleve og forvente mestring, må elevene få individuelle mål og kriterier (ibid.).

### **2.5.2 Andres eksempel**

Mens selv vurderingstradisjonen legger stor vekt på betydningen av sosial sammenlikning, tillegges den mindre betydning i forventningstradisjonen. Bandura (1986) peker likevel på en form for sosial sammenlikning når han nevner andres eksempel som en kilde til påvirkning av selvoppfatningen. Andres eksempel regnes for å ha særlig stor betydning for forventning om mestring på områder hvor vi mangler erfaringer fra før eller føler oss usikre (ibid.). Andres prestasjoner fungerer da som eksempler på hva det er mulig å oppnå og på hva som kan være effektive

strategier. Det er eksemplene til andre som vi føler er mest mulig lik oss selv som vil ha størst betydning (Skaalvik & Skaalvik 1996).

### **2.5.3 Verbal overtalelse**

Både lærere og foreldre benytter seg ofte av overtalelser for å oppmuntre skolelever til å tro at de vil mestre en oppgave de står ovenfor. Bandura (1986) sier at overtalelse kan være en god kilde til å styrke forventningene om mestring, men han advarer mot å tro at overtalelse og oppmuntring i seg selv vil ha noen varig virkning. I det lange løp vil overtalelser bare ha positiv virkning på elevens forventninger om mestring hvis eleven faktisk mestrer oppgaven.

Skaalvik & Skaalvik (2005) sier at verbal overtalelse også kan ses på som et signal om hvordan man blir vurdert av andre. Oppmuntringer og overtalelser fra læreren kan for eksempel tolkes av eleven som et tegn på at læreren vurderer ham eller henne som dyktig nok til å kunne utføre oppgaven.

### **2.5.4 Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner**

Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner regnes som en kilde til påvirkning av forventninger om mestring i forventningstradisjonen (Hattie 1992). Bandura mente at fysiologiske og emosjonelle reaksjoner kan påvirke handlinger direkte og indirekte ved at de influerer på tankens retning og kvalitet (Skaalvik & Skaalvik 2005). Stress- og angstreaksjoner sender oss signaler om at vi ikke mestrer situasjonen. Opplevelsen av ikke å mestre situasjonen tolkes som et tegn på inkompetanse. På skolen vil for eksempel sårbare elever være mer opptatte av hvordan de kan beskytte seg mot ubehaget enn å fokusere på å løse oppgaver.

I selvvurderingstradisjonen er det mer vanlig å se på fysiologiske og emosjonelle reaksjoner som et resultat av at selvverdet blir truet enn som en kilde til påvirkning av forventninger om mestring (Covington & Beery 1976, Skaalvik og Skaalvik, 1996).

---

### 2.5.5 Andres vurderinger

I sosiale situasjoner blir vi observert og vurdert av andre. Vurderingene blir reflektert tilbake til oss og utgjør en viktig kilde til informasjon om oss selv (Marsh & Köller 2003). Andres vurdering regnes som en svært viktig påvirkningsfaktor i selvvurderingstradisjonen og det har utviklet seg en egen teoretisk retning, kalt symbolsk interaksjonisme, som fokuserer på hvordan oppfatningen av oss selv dannes indirekte gjennom persepsjon av andres oppfatning av oss (Rosenberg 1979). Alle menneskers vurderinger regnes ikke som like avgjørende for vår selvoppfatning. Vurderingen til mennesker som er betydningsfulle for oss har størst påvirkningskraft. Sullivan (1953) kalte slike mennesker signifikante andre. For en skoleelev er det rimelig å anta at foreldre, søsken, lærere og medelever utgjør gruppen av signifikante andre.

Innenfor selvvurderingstradisjonen snakker enkelte forskere om individets mulighetsstruktur. Individets mulighetsstruktur er de personer som et individ har fysisk og sosial mulighet til å interagere med (Hattie 1992). Strukturen gir for eksempel en skoleelev mulighet til å velge hvem han eller hun vil interagere med, men den setter også begrensninger i valgfriheten. Enkelte signifikante andre, som for eksempel foreldre og lærere, kan være vanskelige for en elev å velge bort (Skaalvik 2005).

Et viktig poeng for Mead (2005) i forbindelse med andres vurderinger, er at et barn etter hvert vil bli mer og mer i stand til å forutsi andres reaksjoner på egen atferd og til å vurdere sin atferd ut fra en annen persons perspektiv. Det lærer å ta andres roller. Rolletaking innebærer at individet overtar andres normer og verdier og bruker disse som grunnlag for å vurdere seg selv. Etter hvert lærer barnet også å generalisere normer og verdier som det møter i miljøet og å vurdere seg selv i forhold til disse normene. Mead (ibid.) kaller overtakelsen av disse normene den generaliserte andre. De generaliserte normene bygger i særlig grad på normene til barnets signifikante andre.

### 2.5.6 Sammenlikning

I henhold til Rosenberg (1979) er sosial sammenlikning sentralt når det gjelder formingen av selvbegrepet. Et individ er motivert for å bedømme og evaluere seg selv ved å sammenlikne seg med bestemte individer, grupper og sosiale kategorier. I følge sosial sammenlikningsteori foretrekke vi å sammenlikne oss med personer som er mest mulig like oss selv med hensyn til alder, kjønn, erfaringer og atferdsmønster (Hattie 1992). En slik gruppe vil fungere som vårt sammenlikningsgrunnlag og blir ofte betegnet som vår referansegruppe. For en skoleelev vil klassen være en naturlig referansegruppe (Mruk 2006). Man antar at en elevs sammenlikning av egne prestasjoner med medelevers prestasjoner er en viktig komponent i utformingen av den akademiske selvoppfatningen.

Hvor faglig dyktige elevens referansegruppe er, kan få betydning for hvordan han eller hun vurderer seg selv. Flere undersøkelser har vist at en middels flink elev som går i en klasse med faglig sterke medelever vil vurdere seg som mindre dyktig enn om han eller hun gikk i en klasse med faglig svakere elever (Skaalvik & Skaalvik 2005). Denne effekten kaller Marsh Big-Fish-Little-Pond-effekten (Marsh, Craven & McInerney 2003).

I de tilfellene en direkte sammenlikning ikke er mulig, kan et individ gjøre sammenlikninger basert på vurderinger (Skaalvik & Skaalvik 1996). En elev kan for eksempel sammenlikne lærerens vurderinger av seg selv med lærerens vurderinger av medelever. På denne måten gir læreren råmateriale til sosial sammenlikning (ibid.).

Enkelte forskere skiller mellom eksterne og interne sammenlikninger (Skaalvik & Bong 2003). Eksterne sammenlikninger er en annen betegnelse på sosial sammenlikning, mens interne sammenlikninger referer til elevens sammenlikninger av egne prestasjoner i ett fag med egne prestasjoner i et annet fag. Disse sammenlikningene mener man er med på å påvirke den faglige selvoppfatningen i det angjeldende faget. Andre mener derimot å ha gjort funn som viser at en elevs selv vurdering i et fag ikke predikere selv vurderingen i andre fag (Mruk 2006).



---

Skaalvik & Skaalvik (1996) antyder at slike funn kan være et resultat av effekten av at eksternal og internal sammenlikning virker i motsatt retning og oppveier hverandre.

### **2.5.7 Selvattribusjon**

Vår selvoppfatning blir også influert av psykologiske mekanismer i oss selv. For eksempel vil årsaksforklaringen til egen atferd; selvattribusjon, påvirke vår selvoppfatning (Rosenberg 1968). Attribusjonsteoretikerne har vært opptatt av skillet mellom internal attribusjon og eksternal attribusjon. Internal attribusjon betyr at resultatene tilskrives noe ved en selv, for eksempel evner og innsats. Eksternal attribusjon betyr at resultatene tilskrives noe utenfor en selv, for eksempel flaks, oppgavens vanskegrad og kvaliteten på undervisningen. Attribusjon til innsats og strategi regnes av de fleste teoretikere som det mest heldige mønsteret for attribusjon (Skaalvik & Skaalvik 2005).

Et forhold som har opptatt attribusjonsforskere er muligheten for kontroll (Burden 2005). Innsats og strategi er forhold som er kontrollerbare for en elev, mens evner og flaks er eksempler på forhold som er utenfor elevens kontroll. Å attribuere til kontrollerbare forhold regnes som heldig (Skaalvik & Skaalvik 2005). Det skyldes at muligheten for kontroll gjør det lettere å opprettholde troen på at egen innsats nytter. En forutsetning for at en elev skal kunne opprettholde attribusjon til innsats, er imidlertid at han eller hun erfarer at innsats nytter.

I forskningen har man gjort funn som tyder på at elever har en klar tendens til å benytte selvbeskyttende attribusjon (Covington & Beery 1976). Det viser seg i en tendens til å attribuere egen suksess internalt og egne nederlag eksternalt. Man mener at elever som har et selvbeskyttende attribusjonsmønster, vanligvis også har høyere akademisk selvoppfatning enn elever som ikke har et slikt mønster (Hattie 1992).

### **2.5.8 Psykologisk sentralitet**

Selvoppfatningen blir ikke like sterkt påvirket av alle vurderinger vi gjør.

Vurderinger på områder som har høy verdi for oss selv og våre omgivelser, blir satt i sentrum for vår oppmerksomhet, og ses på som psykologisk sentrale for utviklingen av selvoppfatningen (Hattie 2003). Rosenberg (1979) bruker betegnelsen psykologisk sentralitet om disse områdene. Han mener at selvoppfatningen vil bli sterkest påvirket av prestasjoner på områder med psykologisk sentralitet.

I vår vestlige kultur eksisterer det et press mot å oppnå gode skoleprestasjoner og de teoretiske fagene tillegges størst betydning (Skaalvik & Skaalvik 2005). I praksis kan det bety at en elev som mislykkes i teoretiske fag kan utvikle lav selvoppfatning, selv om han eller hun lykkes på andre fagområder. Å feile på områder med høy verdi kan aktivere en form for beskyttelsesstrategi hos eleven (Rosenberg 1979).

Beskyttelsesstrategien innebærer at en vil vurdere de kvaliteter man lykkes i høyt og devaluere de kvalitetene man kommer til kort i. Det vil imidlertid være vanskelig å devaluere kvaliteter som er allment anerkjente i omgivelsene.

## **2.6 Forskning relatert til forholdet mellom dysleksi og selvoppfatning**

De fleste undersøkelser av forholdet mellom dysleksi og selvoppfatning mener å kunne påvise at elever med dysleksi har lavere selvoppfatning enn elever som gjør det bra på skolen (Fawcett 2004). For eksempel gjorde Taube (1988) en omfattende longitudinell undersøkelse av nesten 700 elever fra 1. klasse til og med 8. klasse. Hun fant at gruppen elever (ca. 40) som hadde dysleksi hadde signifikant lavere selvoppfatning enn kontrollgruppen. Disse elevene hadde også en mer negativ holdning til skole og lavere forventninger om mestring.

Mange undersøkelser om dysleksi og selvoppfatning har blitt foretatt på voksne. Fordelen med å bruke voksne informanter er at de vil ha lettere for å sette ord på sine opplevelser og følelser enn barn, og at de har mulighet til å se sammenhenger mellom

---

skoleerfaringer og selvoppfatning i et lengre tidsperspektiv. Skaalvik (1994) intervjuet i sin doktoravhandling seks voksne informanter med lese- og skrivevansker. Hun kunne rapportere om liten tiltro til egen mestring og forsøk på å unngå lese- og skriveaktiviteter. Videre fant hun at informantene prøvde å skjule vanskene sine og at de var redde for å bli sett på som mindre intelligente. Dette er funn som i stor grad samsvarer med tidligere funn i liknende undersøkelser. I tillegg beskrev informantene skoletiden som svært strevsom og fortalte at de la ned stor innsats i skolearbeidet. Dette forholdet var ikke blitt dokumentert i tidligere undersøkelser.

Alexander-Passe (2006) har gjort en kvantitativ undersøkelse av over 800 skoleelever med dysleksi i alderen 13 år - 18 år. Han brukte tre standardiserte tester for å måle nivå på selvoppfatning og depresjon, og for å se hvilke strategier som ble brukt for å takle dysleksien. Han fant overraskende forskjeller mellom kjønnene. Guttene hadde en klar tendens til å bruke problemløsende strategier og skåret like under normalen på akademisk selvoppfatning og viste minimale tegn på depresjon. Jentene derimot, tenderte mot å bruke emosjonelle strategier, som unngåelse og sosial isolering. De hadde lav akademisk selvoppfatning og viste tegn til moderat depresjon.

De fleste undersøkelser har gjort funn som viser at dyslektikere har lavere selvoppfatning enn normallesere (Morgan & Klein 2000). På syttitallet fant Rosenthal i sin undersøkelse også klare indikasjoner på at dyslektikere har lav selvoppfatning (Edwards 1994). Et interessant forhold i hans undersøkelse var funn som viste at foreldrenes involvering og støtte kunne ha stor positiv betydning for selvoppfatningen til dyslektikere. I nyere tid har Singer (2007) gjort liknende funn i sin undersøkelse av 60 elever med dysleksi i alderen 9 år - 12 år. Undersøkelsen viste at alle elevene hadde utviklet en eller annen form for strategi for å beskytte selvoppfatningen. De fire strategiene som ble mest brukt var; høyere innsats, å senke standarden, å søke hjelp hos foreldre eller lærere, eller å unngå sammenlikning med medelever. Det mest oppsiktsvekkende funnet var at elevene helst ønsket hjelp og

støtte fra foreldrene og at de så på lærere og medelevers involvering som en trussel mot selvoppfatningen.

Burden (2005) intervjuet 50 dyslektiske gutter i alderen 11 år - 16 år. Alle disse guttene gikk på spesielle skoler for dyslektikere. Intervjuene viste, i motsetning til hva Burden hadde ventet, at disse guttene ikke hadde lav selvoppfatning. Derimot kunne de fortelle om tidligere års slit og vonde opplevelser i den ordinære skolen. Burden tolket det som tegn på at riktig tilrettelegging kan gjøre situasjonen for dyslektikere bedre og at det ikke er umulig å snu en uheldig utvikling. Han mente å kunne skille ut tre elementer som hadde vært avgjørende guttenes gode utvikling; en tro på at veien til suksess ligger i egne hender, en målbevisst tro på og bestemt om å overvinne vanskene og undervisning i et miljø med felles mål og gode støttespillere.

### 3. Metodisk tilnærming

Forskningsmetode er de fremgangsmåter og strategier som benyttes for å gjennomføre et forskningsarbeid (Befring 2002). Det finnes mange metoder å velge mellom, men ikke alle er like hensiktsmessige. Formålet med forskningen bør være styrende for hvilke metoder man velger. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hvilke valg jeg har tatt i min forskningsprosess og hvordan valgene kan ha påvirket utkommet av undersøkelsen. Først vil jeg begrunne valg av forskningstilnærming og metode, gjøre rede for hvordan jeg har gått frem med hensyn til utvikling av intervjuguide og gjennomføring av intervjuene og belyse bakgrunn for utvalg. Deretter vil jeg forklare hvilke analysemetoder som er benyttet. Til slutt vil jeg se på oppgavens validitet og reliabilitet og drøfte etiske overveielser.

#### 3.1 Valg av forskningstilnærming og metode

Valg av forskningstilnærming og metode bør styres av formålet med forskningen. Det første valget man må ta er om man skal velge en kvantitativ eller kvalitativ tilnærming. Enkelt kan man si at kvantitativ forskning kjennetegnes av kvantifisering og statistiske prosedyrer, mens kvalitativ forskning blant annet kjennetegnes av fokusering på erfaringer, opplevelser, atferd, følelser og tolkning (Strauss & Corbin 1998). Siden min problemstilling i hovedsak søker å finne og formidle enkeltpersoners opplevelser, er en kvalitativ tilnærming et naturlig valg.

All forskning har utgangspunkt i en vitenskapsteoretisk forståelse. Denne forståelsen tar forskeren med seg inn i forskningsarbeidet og den vil påvirke alle ledd i prosessen. I arbeidet med denne oppgaven har jeg hatt en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming. Hermeneutikk er en kvalitativ forskningstilnærming hvor tolkning er det viktigste elementet (Kvale 2001). Det ville ikke være mulig å videreformidle hvordan dyslektikere opplevde sin skolehverdag uten samtidig å gjøre en tolkning av det de forteller. Hovedmålet med hermeneutisk forskning er å gi økt

forståelse og innsyn (Befring 2002). Det er også målet med min problemstilling. Jeg ønsker å få innsyn i og større forståelse for hvordan en gruppe dyslektikere har opplevd sin skolegang.

Fenomenologi er læren om det som viser seg. Det er både en filosofi og en kvalitativ forskningstilnærming. Et særtrekk ved fenomenologien er ønsket om å forstå verden fra informantenes ståsted og sette fokus på deres erfaringer og opplevelser (Kvale 2001). Sentralt i min problemstilling er begrepet erfaring. Formålet med fenomenologisk forskning er å finne essensene i et fenomen (Tesch 1990). Jakten på essens vil være et hovedmoment i min analyse av datamaterialet.

Livsverden er et viktig begrep både i fenomenologien og i hermeneutikken.

Livsverden er verden slik det enkelte menneske oppfatter den (Næss 2001). Målet med min problemstilling er å få kjennskap til deler av dyslektikers livsverden. Jeg ønsker ikke beskrive en objektiv, målbar virkelighet, men bare hvordan den oppleves av de ulike individene. Fenomenologene mener at man ikke kan beskrive det objektive, men bare menneskets opplevelse av det (ibid.)

## 3.2 Kvalitativt forskningsintervju

Dersom man ønsker å få innsyn i og forståelse for individers personlige opplevelser og erfaringer, må man klare å få egnede informanter i tale, og etablere god kontakt og tillit. En hensiktsmessig metode i denne sammenheng er intervju. I kvalitativ forskning er intervju den mest brukte metoden for datainnsamling (Postholm 2005). Kvale (2001) definerer det kvalitative forskningsintervjuet slik:

*....et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene. (s. 21)*

Formålet med min undersøkelse er å få mer innsikt i dyslektikers livsverden og det kvalitative forskningsintervjuet vil derfor være en godt egnet metode for å innhente de data som er nødvendige for å kunne svare på min problemstilling.

Det er vanlig å skille mellom åpne og mer eller mindre strukturerte intervjuer. I et åpent intervju ønsker man å gi informanten mulighet til å fortelle fritt, mens man i det strukturerte intervjuet forholder seg til en fastlagt intervjuguide (Dalen 2004). Jeg har valgt å benytte meg av det semistrukturerte intervjuet. Denne typen intervju gir mulighet til å utarbeide en veiledende intervjuguide på forhånd, slik at man lettere kan holde samtalen fokusert på de sentrale temaene for datainnsamlingen, men den er samtidig så åpen at man har anledning til å følge opp nye og interessante emner som kan dukke opp underveis i de ulike intervjuene.

### 3.2.1 Intervjuguiden

I det semistrukturerte intervjuet er intervjuguiden et viktig redskap. Den skal sørge for at intervjueren og informanten tar opp alle elementer som er viktige for undersøkelsen, samtidig som den skal være så fleksibel at informantene kan komme med egne betraktninger og kunne ta opp temaer som intervjueren kanskje ikke har tenkt på (Rubin & Rubin 2005). Jeg brukte derfor mye tid på å utforme en intervjuguide som jeg håpet ville fungere godt for mitt formål.

Intervjuguiden ble utarbeidet med bakgrunn i fenomenologi og har en narrativ tilnærming. Den er organisert i fire hovedtemaer; generelle skoleerfaringer, lese- og skrivevansker, tiltak, og konsekvenser (Vedlegg 1). I tilknytting til hvert tema er det formulert spørsmål som skal belyse nøkkelbegrepene i problemstillingen og forskningsspørsmålene. For eksempel er spørsmålet: *Hvordan opplevde du lese- og skriveaktiviteter på skolen?* tatt med for å belyse informantenes skoleerfaringer og hvordan de opplevde det å ha dysleksi. I en intervjusituasjon er det viktig å stille oppfølgingsspørsmål for å få med dybde og nyanser (ibid.). Under enkelte av spørsmålene har jeg valgt å notere mulige oppfølgingsspørsmål skriftlig. Dette ble gjort for å forsikre at temaene ble tilstrekkelig utdypet og at de ikke ble glemt. For eksempel som i dette spørsmålet: *Hvilke fag mente du ble sett på som de viktigste på skolen? Hvorfor?* I noen tilfeller fant jeg det også nødvendig å konkretisere og dele opp spørsmålene slik at de skulle være lettere å svare på for informantene.

Spørsmålet: *Hvordan vil du beskrive deg selv som elev?* ble for eksempel delt opp i mer situasjonsspesifikke underspørsmål som: - *hvordan oppførte du deg i timene?* og - *hvor viktig var det for deg å gjøre det bra på skolen?*

Intervjuguiden starter med en innledning hvor jeg presenterer meg selv og gir praktisk informasjon til informantene, i tillegg til å innhente bakgrunnsinformasjon. Flere forskere anbefaler at man benytter et slags traktprinsipp når man utarbeider en intervjuguide (Yow 1994, Dalen 2004). Det innebærer at de første spørsmålene bør være enkle og lette å svare på, slik at informanten slapper av og man får mulighet til etablerer god kontakt, før man snevrer trakten inn og stiller mer spesifikke spørsmål. Det vil øke sannsynligheten for å få ærlige og fyldige svar på mer kompliserte og følelsesladete spørsmål senere. Jeg forventet at noen av temaene i min intervjuguide ville være vanskelige og vonde å snakke om for informantene.

På slutten bør trakten åpnes opp igjen og spørsmålene være av mer generell karakter (ibid.). Mot slutten av intervjuguiden min har jeg derfor tatt med et tema som jeg har kalt: egne tilføyelser. Her er det helt åpent for informantene å komme med egne innspill og betraktninger. Det er også satt av tid til å snakke om hvordan de opplevde intervjusituasjonen, slik at de får mulighet til å gi tilbakemeldinger og eventuelt bearbeide opplevelsen. Det var tenkt at temaet kanskje også kunne gi korrektiver til meg som intervjuer. Intervjuguiden avsluttes med noen enkle, praktiske spørsmål og en takk for deltagelsen.

### **3.2.2 Prøveintervjuene**

For å teste hvordan intervjuguiden fungerte, gjennomførte jeg to prøveintervju. Det første prøveintervjuet ble gjort med en bekjent som hadde erfaring med egen lese- og skriveproblematikk fra grunnskolen, men som ikke hadde dysleksi. Målet med dette prøveintervjuet var at det skulle gi meg et inntrykk av hvordan intervjuguiden og spørsmålene fungerte. Det ble bare gjennomført muntlig. Resultatet av gjennomføringen førte til at formuleringen av enkelte spørsmål ble endret. For



eksempel ble spørsmålet: *Hvordanartet vanskene seg da du gikk på skolen?* endret til: *På hvilke måter viste vanskene seg?*

Det andre prøveintervjuet ble gjort med en bekjent som har dysleksi, men som var litt for gammel i forhold til det utvalget jeg ønsket å fokusere på. Dette prøveintervjuet ble tatt opp med en digital diktafon. Det gav meg mulighet til å høre gjennom intervjuet etterpå og vurdere min egen rolle som intervjuer i tillegg til intervjuguidens funksjon. Etter å ha hørt gjennom prøveintervjuet noen ganger, ble et par av oppfølgingsspørsmålene droppet på grunn av mangel på relevans.

Prøveintervjuene førte ikke til store endringer av den opprinnelige intervjuguiden, men de gav meg god og nyttig trening på rollen som intervjuer. Dessuten fikk jeg merke hvor viktig det var å kjenne intervjuguiden så godt at jeg kunne løsrive meg fra den og fokusere all min oppmerksomhet på å lytte. Prøveinformantene gav meg også nyttige tilbakemeldinger på hvordan de hadde opplevd det å bli intervjuet.

### 3.2.3 Gjennomføring av intervjuene

Over et tidsrom på et par måneder gjennomførte jeg seks intervjuer. For at informantene skulle føle seg mest mulig komfortable i intervjusituasjonen, valgte de selv hvor intervjuet skulle finne sted. Fire av intervjuene ble gjort hjemme hos informantene, mens et av intervjuene ble gjort på et møterom på Institutt for spesialpedagogikk ved universitetet i Oslo. På grunn av stor geografisk avstand, ble et av intervjuene foretatt over telefon. Fordelen med å foreta intervju hjemme hos informantene er at de befinner seg i kjente og trygge omgivelser, mens fordelen med å foreta intervju på et nøytralt sted, er at det er lettere for intervjueren å legge opp til gode fysiske forhold og unngå forstyrrelser. I tre av de fire hjemmeintervjuene og i telefonintervjuet var jeg alene med informanten og intervjuene forløp uten forstyrrelser. Intervjuet som ble gjort på et møterom på Institutt for spesialpedagogikk foregikk også uten avbrytelser. I et av hjemmeintervjuene var samboeren til vedkommende hjemme og kom ved et tilfelle inn i rommet hvor intervjuet foregikk. Det medførte en kort pause, men intervjuet ble raskt tatt opp igjen og det virket ikke

som det hadde noen innvirkning på informanten. Resten av intervjuet foregikk uforstyrret.

Varigheten av intervjuene var mellom en time og en og en halv time.

Telefonintervjuet varte lengst. Variasjonene hang i hovedsak sammen med hvor meddelsomme informantene var. Samtlige intervjuer ble tatt opp med digital diktafon og jeg gjorde enkelte notater underveis. Alle intervjuene forløp greit og alle temaer i intervjuguiden ble dekket i hvert eneste intervju. Derimot fulgte ikke alltid samtalen den kronologisk rekkefølgen i henhold til oppsatte temaer i intervjuguiden. Ofte gjorde informantene hopp i temarekkefølgen og fulgte egne logiske tankerekker. Jeg fulgte da med på informantenes innspill, for jeg ønsket ikke å stoppe eller legge begrensinger på emner de følte behov for å snakke om. Det var uproblematisk å ta opp tråden igjen senere i intervjuene. Andre ganger opplevde jeg at intervjuguidens rekkefølge også var logisk for informantene. Ved flere tilfeller tok de spontant opp akkurat det temaet som var det neste på listen.

Oppfølgingsspørsmål er et viktig verktøy når man intervjuer. Oppfølgingsspørsmål brukes for å utdype utsagn, spesifisere uttalelser, strukturere samtalen og for å kontrollere at det som ble sagt er riktig oppfattet (Rubin & Rubin 2005). Jeg brukte oppfølgingsspørsmål aktivt i alle intervjuene. Selv om jeg hadde forklart informantene på forhånd at jeg kom til å gjøre det og hvorfor, var det to av informantene som ved et par tilfeller gav uttrykk for irritasjon over at jeg spurte om noe de allerede syntes de hadde sagt klart og tydelig. Slike hendelser kan i noen tilfeller ødelegge tilliten til intervjueren og dermed skade kvaliteten på intervjuet (Yow 1994). I mitt tilfelle ser det ikke ut til å ha påvirket resten av de to intervjuene negativt. I alle de andre intervjuene var oppfølgingsspørsmålene vellykkede og virket både oppklarende og frembrakte ny informasjon.

Som tidligere nevnt, hadde jeg skrevet ned noen oppfølgingsspørsmål på forhånd.

Det var nyttig, for flere av informantene fant det vanskelig å svare på så åpne spørsmål som: *Hvordan vil du beskrive deg selv som elev?* og *På hvilke måter viste*

---

*vanskene seg?* Det ble mye lettere for dem å svare når de fikk delt opp hovedspørsmålet i mindre og mer konkrete oppfølgingsspørsmål.

På slutten av hvert intervju spurte jeg informantene om jeg kunne kontakte dem ved en senere anledning i tilfelle jeg hadde behov for å stille flere spørsmål eller for å oppklare eventuelle uklarheter. Alle svarte ja til dette. Samtidig minnet jeg dem på at de kunne ta kontakt med meg hvis de selv hadde spørsmål eller noe de ville tilføye. En av informantene fulgte oppfordringen og ringte meg tilbake et par dager etter intervjuet for å gi meg noen flere eksempler på læringsstrategier vedkommende hadde kommet på i ettertid. Jeg spurte også om hvordan de hadde opplevd intervjusituasjonen i tilfelle de ønsket å snakke om opplevelsen og bearbeide eventuelt ubehag fremprovosert av samtaletemaene. I tillegg håpet jeg de ville gi meg korrektiver til min rolle som intervjuer. Dette skjedde i svært liten grad. Fem av informantene sa at det hadde vært hyggelig å bli intervjuet og at de hadde behov for å snakke om sine opplevelser. En av informantene sa at det hadde vært greit å bli intervjuet og ønsket ikke å utdype det noe mer. Alle nevnte at det til tider hadde vært vanskelig å huske detaljer så langt tilbake i tid. Bare to av informantene hadde kommentarer til meg som intervjuer og de var udelt positive. Det kan være at alle faktisk opplevde det å bli intervjuet som en grei erfaring, men det kan også tenkes at de ikke syntes det var passende eller at de ikke var trygge nok på meg, etter så kort tids bekjentskap, til å utdype emnet ytterligere.

### 3.3 Utvalg

Valg av informanter er en viktig del av arbeidet med en kvalitativ undersøkelse fordi det er informantene som skal tilføre undersøkelsen et godt og rikt intervjumateriale (Yow 1994). Informantene i denne undersøkelsen er valgt ut etter kriterier som er sentrale for problemstillingen. Disse kriteriene dreier seg om alder, dysleksidiagnose og fravær av tilleggsdiagnoser.

I utgangspunktet ønsket jeg meg 4 - 6 informanter i alderen 18 - 30 år. Grunnen til at jeg satte denne aldersbegrensninger var ønsket om at avstanden til skoleerfaringene i tid ikke skulle bli for stor og dermed skape for stor distanse til opplevelsene.

Dessuten har kunnskapen om dysleksi økt med årene og medført endringer i skolesituasjonen for elever med dysleksi (Miles & Miles 1999, Høien & Lundberg 2000). For å kunne fange opp mulige endringer i opplevelser i forhold til funn i eldre, liknende undersøkelser, fant jeg det nødvendig å sette en øvre aldersgrense. Grunnen til at jeg satt en nedre aldersgrense var at jeg ønsket informanter som var gamle nok til å ha fått et perspektiv på sine opplevelser og tilstrekkelig språklig modenhet til å kunne formidle dem.

Det andre kriteriet jeg hadde satt for utvalget var at alle skulle ha fått fastslått at de har dysleksi, enten i løpet av skolegangen eller ved et senere tidspunkt. Alle seks informanter oppgav at de hadde dysleksi. Tre av informantene hadde blitt utredet og fått fastslått at de hadde dysleksi på småskoletrinnet. To av informantene ble utredet det siste året på ungdomsskolen, mens en av informantene ikke ble utredet før på videregående skole. Alderen på informantene hadde ingen sammenheng med hvor tidlig de hadde blitt utredet. Alle fortalte at det var PPT som hadde utredet dem og at det hadde utløst rettigheter i en eller annen form. Tre av informantene har fått bekreftet at de har dysleksi ved senere anledninger også. Svakheten ved utvalget i forbindelse med dette kriteriet, er at jeg ikke har testet og sjekket at informantene faktisk har dysleksi. Likevel mener jeg at sannsynligheten er stor for at opplysningene stemmer. Jeg har ingen grunn til å tvile på det informantene har fortalt og det de forteller sammenfaller i stor grad med hva andre dyslektikere har fortalt.

Det tredje og siste kriteriet jeg satte for utvalget, var at de ikke skulle ha tilleggsdiagnoser utover det å ha dysleksi. Bakgrunnen for dette kriteriet var at det en tilleggsdiagnose ville ha gjort det problematisk å skille erfaringer som skyldes dysleksi fra erfaringer som skyldes andre vansker. Det ville ha virket forstyrrende inn på resultatenes validitet. Ingen av informantene oppgav at de hadde tilleggsvansker. Svakheten ved dette kriteriet er igjen det at jeg ikke har testet eller kontrollert om

informantene har andre typer problemer i tillegg til dysleksien. Imidlertid er det ingen ting ved det informantene forteller som gir meg grunn til å misstenke at de har slike tilleggsmåte.

Foruten de tre kriteriene, var det ønskelig med variasjon i utvalget med hensyn til kjønn, utdanningsnivå og yrke. Når det gjaldt kjønn, endte jeg opp med to kvinner og fire menn. Mange undersøkelser viser at dysleksi forekommer med større hyppighet hos menn enn hos kvinner (Edwards 1994, Høien & Lundberg 2000).

Kjønnsfordelingen i utvalget skiller seg i så måte lite fra reelle forhold. Når det gjelder ønsket om variasjon i utdanningsnivå og yrke, er spredningen mye mindre enn jeg hadde håpet på. Alle informantene har tatt, eller holder på å ta, høyere utdanning. Hovedårsaken til at det ble slik er nok metoden som ble brukt for å finne informanter (se under). Det kan også være at det er større vilje til å snakke om skoleerfaringer hos de som har klart å overvinne hindringer dysleksien har satt for dem, enn hos andre. Det er rimelig å regne med at dette forholdet i utvalget har hatt store konsekvenser for utfallet av datainnsamlingen, selv om det ikke gjør funnene mindre interessant eller aktuelle.

For å få tak i informanter tok jeg først kontakt med Dysleksiforbundet sammen med en medstudent. Dysleksiforbundet var svært imøtekommende og positive til undersøkelsene våre og ville la oss annonsere etter informanter på nettsiden deres. Dessverre fikk de problemer med nettsiden rett etterpå, så istedenfor sendte de vår forespørsel etter informanter på e-mail til medlemmer i Oslo og omegn (Vedlegg 2). Responsen var imidlertid veldig dårlig og kun en informant meldte sin interesse. Denne informanten uteble til avtalt møte og trakk seg senere fra undersøkelsen. Det er strenge krav til frivillighet i slike undersøkelser, så for å unngå å legge utilbørlig press på vedkommende, fulgte jeg ikke opp denne informanten videre eller spurte om årsaken til avbudet (NESH 2006).

Siden den planlagte strategien for å finne informanter ikke fungerte, valgte jeg å ty til *snøball-metoden*. Snøballmetoden innebærer at man gjennom kontakt med en informant får kjennskap til en ny informant og så videre. (Dalen 2004). Gjennom

kjente fant jeg først frem til en informant. Denne informanten formidlet så til andre at jeg var på utkikk etter flere mulige informanter. På denne måten klarte jeg, litt etter litt, å finne seks passende informanter. Denne fremgangsmåten resulterer ofte i små og skjeve utvalg (ibid.). Det må kunne sies å gjelde også for dette utvalget. Resultatet er skjevt i forhold til aldersspenn og i mangelen på spredning i utdanningsnivå. Siden søket tok utgangspunkt i min egen bekjentskapskrets, er det ikke overraskende at det er store likheter i alder og bakgrunn. I den forbindelse er det interessant å bemerke at utvalget har god geografisk spredning. Informantene har vokst opp og fått sin utdanning spredt ut over hele landet.

### 3.4 Transkribering

Etter hvert som intervjuene ble gjennomførte, ble opptakene transkribert fortløpende. Nærhet i tid mellom intervju og transkripsjon er ønskelig for å sikre så korrekt gjengivelse av informantenes beskrivelser som mulig (Rubin og Rubin 2005). Dette var ikke alltid gjennomførbart for meg, fordi noen av intervjuene fulgte så raskt etter hverandre at jeg ikke rakk å transkribere det første intervjuet ferdig før det var avtalt tid til det neste. I disse tilfellene var det til god hjelp at jeg hadde notert ned informantenes non-verbale signaler underveis og skrevet ned en oppsummering av generelle inntrykk rett etter at intervjuene var ferdige (Powers 2005).

Dalen (2004) råder alle forskere til å utføre transkripsjonene selv, siden det er en utmerket anledning til å gjøre seg godt kjent med materialet. I min undersøkelse, som bare hadde seks informanter, utførte jeg derfor all transkripsjon selv. Det var en tidkrevende prosess hvor jeg måtte lytte gjennom intervjuene mange ganger. Det var viktig for meg å være tro mot informantenes historier, så alt som ble sagt ble notert ned nøyaktig slik det ble sagt. Dette kalles verbatim transkripsjon (Powers 2005). Alle pauser, småord, gjentakelser og lyder ble også notert, og jeg gjorde ingen endringer i språkbruk eller grammatikk. Mine informanter hadde mye å fortelle og jeg fikk tykke beskrivelser. Det ferdige transkriberte materialet fra alle intervjuene fyller nesten 150 sider.

Lydkvaliteten på de digitale opptakene var svært gode i fem av intervjuene og det var sjeldent noe problem å høre og forstå det som ble sagt. Ved å regulere volum og lytte gjennom uttalelsene flere ganger, ble enkelte utydeligheter avklart. Lydkvaliteten på telefonintervjuet derimot, var til tider dårlig og bød på flere utfordringer. For å sikre meg korrekt gjengivelse, lastet jeg ned opptaket som en lydfil på Windows Media Player. Det gav meg mulighet til å regulere blant annet diskant og bass, i tillegg til volum og hastighet. På denne måten ble de fleste uklarheter oppklart. I de tilfellene det ikke var mulig å avgjøre med sikkerhet hva informanten sa, valgte jeg å utelate det helt fra transkripsjonene. Dette forholdet kan ha svekket validiteten til datamaterialet, men det dreier seg kun om enkelte ord.

### 3.5 Analyse og tolkning

Det finnes flere måter å analysere og tolke kvalitativt datamateriale på. De forskjellige analysemetodene er verktøy som skal hjelpe forskeren til å finne svarene på spørsmålene som ble stilt i begynnelsen av undersøkelsen (Kvale 2001). Hvilke metoder som benyttes er avhengig av preferanser og, ikke minst, formålet med undersøkelsen. Flere forskere minner også om at analyse og tolkning ikke bare er noe man gjør etter at datamaterialet er innsamlet, men at det er en uavbrutt prosess som pågår under hele undersøkelsen (Holter 1996, Kvale 2001, Postholm 2005). Begrepet *den hermeneutiske spiral* brukes ofte for å referer til tolkningsprosessen og at det å tolke data handler om å være i en kontinuerlig prosess hvor de ulike delene og helheten utdyper hverandre innbyrdes (Tesch 1990). Forståelse utvikles i samspillet mellom helhet og del, men også i samspillet mellom datamateriale og forsker.

I arbeidet med å analysere datamaterialet har jeg hatt basis i hermeneutikk og fenomenologi. Analysearbeidet startet med at jeg leste nøye gjennom det transkriberte materialet. Det er det første trinnet i fenomenologisk analyse (Rubin & Rubin 2005). Når man har identifisert aktuelle temaer, hendelser og konsepter, begynner arbeidet med å strukturere dataene. Jeg valgte å bruke kategoribasert analyse til dette. Det innebærer at man først konstruerer passende kategorier for så å

kode og samle alle data som dreier seg om samme tema under de ulike kategoriene (Tesch 1990). Det tilsvarer trinn to og tre i fenomenologisk analyse. Jeg benyttet meg av dataprogrammet NUDIST (2002) til dette arbeidet.

Først kodet jeg materialet i henhold til temaer i intervjuguiden. Dette var en grei måte å begynne å sortere materialet på for meg, men det var ikke så fruktbart som jeg hadde håpet for å finne essensen i informantenes beskrivelser. Av den grunn fant jeg det nødvendig å kode materialet en gang til, denne gangen under forskjellige kategorier hentet fra teori om selvoppfatning. Dette gav meg et noe bedre grunnlag for å skille ut sentrale elementer i materialet i henhold til problemstillingen. Ulempen var at datamaterialet hadde økt i omfang. Et vanlig ønskemål med analyse er å få til en reduksjon av datamaterialet for å gjøre det lettere å trekke ut det som er sentralt (Patton 1990). For å få dette til, valgte jeg å analysere det kodede materialet ved hjelp av meningsfortetting. Meningsfortetting innebærer at man komprimerer informantenes uttalelser til kortere og mer konsise formuleringer (Kvale 2001). Jeg gikk gjennom alle nodene og skrev ned det jeg mente var det sentrale i hver informants uttalelser i et Word-dokument. Jeg forbandt hver meningsfortetting til originalen ved å noterer det korresponderende linjenummeret i NUDIST (2002), slik at det skulle være lett å finne tilbake til originaluttalelsen. I tillegg var jeg nøye med å fortsette å bruke informantenes egne ord og uttrykk også i meningsfortettingen, da jeg ville unngå å fjerne meg for langt fra grunnteksten på dette stadiet. På denne måten fikk jeg redusert materialet og spisset fokuset mot kjernen i informantenes historier.

Helt til slutt bestemte jeg meg for å gå enda et skritt videre med analysen ved å lage et slags kryssreferansedokument i Word. Informantene fikk hver sin kolonne og de forskjellige selvoppfatningsnodene ble oppført i rader. Patton (1990) omtaler dette som en *Outcomes Matrix*. Først her frigjorde jeg meg fra informantenes egne ord og uttrykk, og tok et mer teoretisk perspektiv når jeg kort noterte ned kjernepunktene fra meningsfortettingene. Dette kan representere fjerde og siste trinn i henhold til fenomenologisk analyse. Som et resultat fikk jeg en forenklet oversikt over materialet



på tvers av alle temaer, noe som gjorde det lettere å oppdage interessante forekomster og mønstre.

## 3.6 Reliabilitet og Validitet

Begrepet reliabilitet dreier seg om hvor pålitelige resultatene i en undersøkelsen er og begrepet validitet handler om hvor gyldig resultatene er. Begrepene har sin opprinnelse i kvantitativ forskning og bygger på et positivistisk krav om absolutt og objektiv kunnskap (Kirk & Miller 1989). Et slikt utgangspunkt for kvalitetssikring passer dårlig for kvalitativ forskning, som er opptatt av mer subjektive elementer, som erfaringer, opplevelser, atferd, følelser og tolkning. Etter hvert har det blitt utviklet egne definisjoner på begrepene som er bedre tilpasset kvalitative studier (Holter 1996). Mesteparten av arbeidet som er blitt gjort i den forbindelse, har fokusert på validitetsbegrepet, men også reliabilitetsbegrepet er aktuelt for kvalitative forskere. Det er viktig å bemerke at kvalitetssikringen av en undersøkelse ikke bare er noe som foregår i et avgrenset stadium av undersøkelsen, men at den er med gjennom hele forskningsprosessen (Kvale 2001).

Jeg skal i det følgende drøfte reliabilitet og validitet i tilknytting til min intervjuundersøkelse. Avhengig av hva man legger i de to begrepene, vil det finnes flytende overganger mellom dem, noe som vil komme frem i drøftingen nedenfor.

### 3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet har med funnenes beskaffenhet å gjøre, men det er viktig å vurdere den gjennom hele arbeidet. Jeg vil derfor drøfte hvordan reliabilitetsspørsmålet kan være aktuelt for denne undersøkelsen med fokus både på intervjustadiet, transkripsjonen og analysen.

I intervjusituasjonen er det særlig virkningen av ledende spørsmål som kan påvirke reliabiliteten. Bare små endringer i formuleringen av spørsmål kan få betydning for hvilket svar man får (Kvale 2001). Hvis man ubevisst eller bevisst stiller spørsmål på

en spesiell måte for å styre svarene i en bestemt retning, vil det svekke reliabiliteten. I det kvalitative forskningsintervjuet kan ledende spørsmål også være en bevisst teknikk for å sjekke reliabiliteten til informantenes uttalelser og for å verifisere tolkningen av svarene. Det var med et slikt formål jeg brukte ledende spørsmål i mine intervjuer. I de fleste tilfellene var informantene konsistente i sine uttalelser og jeg fikk bekreftet eller avklart innholdet i dem. I så måte har de ledende spørsmålene ført til at reliabiliteten er blitt styrket. På den annen side har jeg ingen garantier for at informantene ikke har oppfattet enkelte av mine spørsmål som ledende og svart slik de trodde jeg ville de skulle svare. Verbale og nonverbale responser kan ha fungert som positive eller negative forsterkere og styrt svarene i en spesiell retning. Dette ville i så fall svekke reliabiliteten. Jeg har ikke oppdaget noe i intervjuene som tyder på at noe slikt har forekommet. Informantene har alle vært svært tydelige i sine uttalelser og har korrigert meg når de har ment at jeg har misforstått. Jeg var også påpasselig med å presisere ovenfor mine informanter at det var deres erfaringer og meninger jeg var interessert i å høre, og at det ikke var noen riktige eller gale svar på spørsmålene.

Transkripsjoner er skriftlige rekonstruksjoner av muntlige data og i løpet av transkriberingsprosessen blir det tatt en rekke vurderinger og avgjørelser (Kvale 2001). Disse vurderingene og avgjørelsene kan påvirke undersøkelsens reliabilitet. Ideelt sett kunne man latt flere personer lytte til og skrive ned det samme intervjuet, eller la informantene lese gjennom transkripsjonen av sitt eget intervju for derved å styrke reliabiliteten. Det lot seg ikke gjøre i mitt tilfelle på grunn av hensynet til konfidensialitet og på grunn av mangel på tid og ressurser. Det var derfor svært viktig for meg å gjennomføre transkripsjonene så nøyaktig som mulig. Alt som ble sagt ble skrevet ned akkurat slik det ble sagt. Det ble ikke rettet verken på formuleringer eller grammatikk. Alle store og små pauser i samtalen ble notert og alle småord, lyder og gjentakelser ble tatt med. Nonverbale signaler ble notert ned manuelt under intervjuene og inkorporert i transkripsjonene senere. De endelige transkripsjonene ble sjekket mot lydopptakene flere ganger. Nøyaktigheten som ble lagt ned i dette arbeidet føler jeg er med på å sikre datamaterialets pålitelighet.

En forsker vil gjøre mange overveielser og ta mange valg i løpet analyseprosessen. Disse overveielsene og valgene kan være utslagsgivende for hvilke resultater man får. I kvantitativ forskning er det et krav om at andre skal kunne etterprøve en undersøkelse ved å gjennomføre akkurat den samme undersøkelsen og få nøyaktig de samme resultatene. I en kvalitativ undersøkelse handler kravet om reliabilitet i hovedsak om synlighet. Det vil si at man må beskrive og gjøre rede for de ulike leddene i forskningsprosessen på en slik måte at andre skal kunne vurdere påliteligheten når de leser den (Dalen 2004). For å styrke reliabiliteten har jeg derfor, så grundig som mulig, forsøkt å gjøre rede for alle de ulike prosedyrene og begrunnet mine valg, slik at det skal være godt nok grunnlag for andre til å gjøre egne vurderinger om undersøkelsens pålitelighet.

### 3.6.2 Validitet

Når jeg nå skal drøfte validitet, vil jeg i hovedsak ta utgangspunkt i Guba og Lincolns (1989) tilnærming til temaet. De har utviklet fire validitetsbegrep som er spesielt tilpasset kvalitativ forskning; overførbarhet, pålitelighet, troverdighet og bekreftbarhet. Jeg skal ikke å ta for meg alle sider ved deres tilnærming til validitet, men vil se på noen forhold som kan være aktuelle i forbindelse med min undersøkelse.

Begrepet overførbarhet motsvarer begrepet generalisering fra kvantitativ forskning. Overførbarhet dreier seg om at brukerne skal kunne kjenne seg igjen i beskrivelsene (Vedeler 2000). Dette kan man sikre ved å sørge for et utvalg som gir rik og god informasjon (*tykke beskrivelser*) (Guba & Lincoln 1989). I min undersøkelse valgte jeg å bruke kriteriebasert utvalg og måtte ty til snøball-metoden for å få tak i informanter. Det resulterte i et utvalg som kan karakteriseres som skjevt på grunn av ensidighet i utdanningsbakgrunn og alderspenn. I forhold til dette kan en del brukere ha vanskeligheter med å kjenne seg igjen i deler av materialet. På tross av denne skjevheten, endte jeg opp med tykke beskrivelser. Dette styrker sannsynligheten for god overførbarhet.

Det stilles strenge krav til informert frivillighet ved deltakelse i forskningsundersøkelser (NESH 2006). Samtidig kan frivillighet øke faren for at utvalget kan være skjevt fordi de som frivillig melder seg til å delta i en slik undersøkelse kanskje ikke er typiske for gruppen som helhet. Frivillighet er imidlertid en faktor som er utenkelig å sette til side i en undersøkelse som involverer mennesker. Opplevelsene til informantene i denne undersøkelsen samsvarer dessuten i stor grad med opplysninger innhentet i liknende undersøkelser. Dette styrker sannsynligheten for god overførbarhet. En annen måte å sikre overførbarheten på, er å gi så gode beskrivelser av arbeidsprosessen som mulig, slik at leseren lettere kan avgjøre om informasjonen er overførbar til egen situasjon (Vedeler 2000). Det har jeg forsøkt å gjennomføre i hele oppgaven.

Begrepet pålitelighet kan sammenlignes med begrepet reliabilitet (Guba & Lincoln 1989). Reliabilitetsbegrepet har jeg drøftet tidligere (se over), og vil derfor ikke utdype det ytterligere her. Jeg vil bare påpeke at påliteligheten styrkes av at dataene og konklusjoner er korrekte og troverdige, og at leseren skal kunne vurdere om det er samsvar mellom funn og konklusjoner (ibid.). Slurvete, unøyaktig og dårlig utført arbeid vil true påliteligheten. Som masterstudent er jeg en uerfaren og utrent forsker og vil derfor lettere kunne gjøre slike feil (Vedeler 2000).

Troverdighet er essensielt i all forskning. For å sikre troverdigheten må man sørge for at det er samsvar mellom den virkeligheten som informantene formidler og det man formidler videre (Guba & Lincoln 1989). Her finnes det en rekke mulige feilkilder. Feilkilden kan ligge hos meg som forsker hvis jeg stiller dårlige spørsmål eller ikke har den nødvendige sensitivitet og nøytralitet som er nødvendig. Hvis dette forekommer i selve intervjusituasjonene, så kan man forvente at informantene reagerer med misstillit og tilbaketrekking, og man får ikke de tykke beskrivelsene som man ønsker. I min undersøkelse resulterte intervjuene i et rikt og godt datamaterialet, noe som styrker troverdigheten. Forskeren kan også være feilkilde i andre stadier av arbeidet, særlig med hensyn til vurderinger og valg som tas under

---

transkripsjon, analyse og i måten resultatene presenteres på. Dette er drøftet mer utførlig i avsnittet om reliabilitet (se over).

Informanten selv kan være en kilde til feil hvis vedkommende, av en eller annen grunn, ikke forteller sannheten. Jeg har ingen grunn til å tvile på sannhetsgehalten i det mine informanter har fortalt til meg. Uttalelsene deres har vært konsistente og blitt bekreftet flere ganger i løpet av intervjuene. Humør og dagsform kan påvirke kvaliteten både på kontakten og innholdet i det som formidles. Informantene i min undersøkelse gav inntrykk av å være beredte og positive til å snakke om sine opplevelser, og kvaliteten på datamaterialet bekrefter dette.

Fysiske forhold som tid og sted er også en mulig kilde til feil (Kruuse 1999). Det kunne for eksempel vært tilfelle hvis jeg som intervjuer brukte for liten tid til å bli kjent med informantene. Mulighetene for misforståelser og feil i tolkningen ville da lettere kunne oppstå. Det var derfor jeg i begynnelsen av alle intervju brukte litt tid til småprat og startet intervjuene med enkle, bakgrunnsspørsmål. I noen tilfeller kan også stedet intervjuene foregår på være uheldige, ved at det for eksempel er mange forstyrrelser eller at det er manglende muligheter til den intimiteten som et intervju krever. Alle mine intervjuer forgikk i avlukkede og rolige omgivelser. Bare et av intervjuene ble en kort stund avbrutt av en tredje person, men dette så ikke til å forstyrre informanten i særlig grad. Intervjuet ble raskt tatt opp igjen og fortsatte som om ingen ting hadde hendt. Det er ikke noe ved de fysiske forhold i denne undersøkelsen som ser ut til å ha svekket troverdigheten.

Bekreftbarhet motsvarer det kvantitative kravet om objektivitet. I kvalitativ forskning vil det si at alt som presenteres skal være faktisk og korrekt (Guba & Lincoln 1989). Dette ble søkt ivaretatt ved at jeg brukte diktafon til å ta opp intervjuene og ikke baserte meg på notater eller hukommelsen. Nærhet i tid mellom intervju og transkripsjon kan også styrke bekreftbarheten. I mitt tilfelle lot det seg ikke alltid gjøre å transkribere ferdig et intervju før jeg foretok et nytt. Det var en av grunnene til at jeg forsøkte å være så presis som mulig i transkripsjonene og ikke vek fra informantenes opprinnelige formidling av sine historier. I telefonintervjuet, som

enkelte steder hadde dårlig lydkvalitet på opptaket, unnlot jeg å notere uttalelser hvis det var noen som helst tvil om hva som ble sagt. Disse utelatelserne kan også sies å svekke bekreftbarheten, men det dreide seg bare om noen få enkeltord. Å gjette ville ha vært et mer uetterrettelig valg og svekket tilliten til alt som ble transkribert av dette intervjuet. Som i de andre validitetsbegrepene, er den beste måten å styrke bekreftbarheten på å sørge for at det blir gitt all informasjon som er nødvendig for å kunne gå hele undersøkelsen etter i sømmene (Vedeler 2000).

### 3.7 Forforståelse

Begrepet forforståelse referer til de ulike tanker og følelser som aktiviseres når vi konfronteres med tolkningsobjekt (Wormnæs 2006). I kvalitativ forskning er forskeren selv som regel det viktigste forskningsinstrumentet. Spørsmålet om validitet blir da også et spørsmål om å synliggjøre sin forforståelse (Postholm 2005).

Min forforståelse kan være farget av at jeg vokste opp med en mor som hadde dysleksi. På bakgrunn av hennes erfaringer, følte jeg at jeg hadde grunn til å forvente at informantene hadde opplevd ubehag i møtet med skolen. For å motvirke denne mulige ubalansen prøvde jeg, i tråd med det fenomenologiske idealet, å møte fenomenet og informantene så åpent som mulig. I intervjusituasjonene var jeg engstelig for å vekke eventuelle ubehaglige minner hos informantene som de senere ikke skulle ha mulighet til å bearbeide. Dette kan ha ført til at jeg ikke våget å gå dypt nok inn i problematikken og kan ha gått glipp av enkelte nyanser ved informantenes erfaringer. På den annen side gjorde det meg kanskje bedre rustet til å forstå informantene når de fortalte om ubehaglige opplevelser.

Et annet forhold som kan ha betydning for min forforståelse er at jeg har jobbet som lærer i ni år. I alle disse årene har jeg drevet med spesialundervisning og har i den forbindelse møtt flere elever med dysleksi. Min forforståelse kan ha blitt påvirket av min rolle som lærer og de erfaringene jeg har fått ved å jobbe med dyslektikere.

Samtidig opplevde jeg at denne bakgrunnen også gav meg en nærhet til temaet som var positiv for kontakten med informantene og for forståelsen av deres opplevelser.

### 3.8 Etiske overveielser

Det er et krav at all vitenskapelig virksomhet skal følge overordnede, etiske prinsipper nedfelt i lover og retningslinjer (Befring 2002, NESH 2006). Alle undersøkelser som på en eller annen måte håndterer konfidensielle opplysninger, må søke om godkjenning før arbeidet kan startes. En prosjektbeskrivelse og en kopi av intervjuguiden ble derfor sendt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste A/S for godkjenning. Studien ble godkjent medio februar 2007 (Vedlegg 3).

Informantenes deltagelse skal alltid baseres på informert frivillighet (Yow 1994). De skal få et reelt valg om de vil være med eller ikke. Dette valget skal baseres på at de vet hvem forskeren er, hva som forventes av dem, hva informasjonen skal brukes til og hvem som er oppdragsgiver. Jeg gav denne informasjonen til mine informanter skriftelig før intervjuene ble avtalt. Samtykkeerklæringen er vedlagt (Vedlegg 4). Informasjonen ble gjentatt muntlig rett før intervjuene startet og da fikk jeg også deres skriftlige samtykke til å bruke intervjuet i masteroppgaven. Informantene ble uttrykkelig forklart at de hadde anledning til å trekke seg når som helst, selv etter at de hadde skrevet under på samtykkeerklæringen.

De fleste kvalitative undersøkelser i spesialpedagogikk er rettet mot utsatte og sårbare grupper i samfunnet (Dalen 2004). Dyslektikere faller inn under denne kategorien. Det er derfor ekstra viktig å passe på at informasjon ikke kan spores tilbake til informantene. For å sørge for tilstrekkelig anonymitet, ble ingen personopplysninger noter og kontaktinformasjon ble ikke oppbevart sammen med papirer tilknyttet undersøkelsen. I det transkriberte materialet ble ingen personnavn, stedsnavn eller liknende notert. Informantenes navn ble registrert med en bokstav, som ikke hadde noen forbindelse med det faktiske for- eller etternavnet. Alle andre typer av

referanser til navn ble erstattet med en *x* eller *y*. Lydbåndopptakene ble oppbevart på en slik måte at de var utilgjengelige for andre og ble makulerte da arbeidet med dem ble avsluttet i slutten av mai 2007. I selve oppgaven er det brukt fiktive navn på informantene og ingen andre navn er nevnt.

Et mulig etisk problem som kan være aktuelt når man skriver om små, sårbare grupper er stigmatisering (Dalen 2004). Det etiske faremomentet ligger i at man produserer kunnskap om et lite utvalg som kan bli forbundet med hele populasjonen. Kvale (2001) anbefaler at man vurderer konsekvensene opp mot behovet for å offentliggjøre informasjon som kan virke stigmatiserende. Slik jeg vurderer det, er det ikke noe i datamaterialet som kan virke stigmatiserende og jeg fant det derfor heller ikke nødvendig å holde informasjon tilbake.

Andre etiske problemområder i kvalitativ forskning som kan være aktuelt for min undersøkelse er nærhet og engstelse (Seidman 1991). Intervjueren må klare å balansere mellom det å kunne leve seg inn i det som blir fortalt og å ha nødvendig distanse. På den ene siden må man unngå å overidentifisere seg med informantene eller komme i et slags terapiforhold til dem. Det kan skape forventninger som ikke kan innfris og skade informantene. Jeg forsøkte å avklare min rolle ovenfor informantene både før, under og i slutten av samtalen, for å minimalisere sjansene for at noe slikt ville skje. På slutten av et av intervjuene valgte jeg likevel å informere informanten om Dysleksiforbundet og deres arbeid fordi jeg tolket det slik at vedkommende kanskje ønsket mer hjelp. På den andre siden kan en for stor distanse til informantene føre til at man ikke får den kontakten og forståelsen som er nødvendig i kvalitativ forskning. Alle informantene mine var dyktige til å formidle sine opplevelser og jeg fant det ikke vanskelig å forstå eller leve meg inn i det de fortalte. Engstelse kan være et problem både hos informanten og intervjueren. Informanten kan være redd for å gi viktig informasjon fordi han/hun er redd for reaksjoner, og intervjueren kan være redd for å ta opp kompliserte og betente emner (Dalen 2004). Resultatet kan bli at man ikke får et så helhetlig og sant bilde av fenomenet som man ønsker. Jeg var forberedt på at jeg kunne komme til å støte på en



slik problematikk og var innstilt på og åpen for å snakke om vanskelige emner. Likevel kan det være, slik jeg nevnte i avsnittet om min førforståelse, at jeg var litt for forsiktig i oppfølgingen av sårbare og vanskelige emner. Ved å gjøre informantene trygge på at jeg kom til å følge lover og regler og ved å bruke litt tid på kontaktetablering i begynnelsen av intervjuene, håpet jeg at de vil overvinne sin frykt for å snakke om personlige og vanskelige temaer. På tross av dette er det vanskelig å være helt sikker på at informantene faktisk har vært så trygge i intervjusituasjonen at de klarte å formidle alle sider ved sine opplevelser.



## 4. Presentasjon og drøfting av data

I dette kapittelet vil jeg presentere funn fra datamaterialet og drøfte dem i forhold til teori om hva som påvirker selvoppfatningen. Det er ikke mulig å presentere alt datamaterialet, til det er omfanget for stort. Jeg har valgt å presentere de opplevelsene som jeg mener best belyser problemstillingen.

Det finnes en rekke ulike måter å fremstille kvalitative data på. Jeg har hovedsakelig valgt å fremstille dataene gjennom tematisering. Denne formen for fremstilling tar som regel utgangspunkt i temaene som behandles, intervjuguiden eller etter hvor tyngden i det kodete materialet ligger (Dalen 2004). Selvoppfatning er et sentralt begrep i problemstillingen og det er derfor naturlig å fremstille dataene i temaer som viser til dette. Jeg har tatt utgangspunkt i selvvurderings- og forventningstradisjonen, og har valgt å presentere datamaterialet under hovedtemaene; forventning om mestring og selvvurdering. Videre har jeg valgt å dele de to hovedtemaene inn i mindre undertemaer. Undertemaene er i hovedsak satt på grunnlag av teoretisk tilknytting til hovedtemaet. Andre aktuelle temaer innen selvoppfatningsteori har ikke fått egne overskrifter, men blir drøftet underveis der hvor de er aktuelle. Det dreier seg i hovedsak om teori om beskyttelse av selvoppfatningen.

Datamaterialet vil bli presentert gjennom beskrivelser av funn og direkte sitater fra informantene. Sitatene er tilnærmet ordrette. Språket er kun rettet der hvor gjentakelser, språkfeil og fyllord kan forstyrre budskapet. For at sitatene ikke bare skal bli løsrevne og usammenhengende eksempler, har jeg lagt ved en kort beskrivelse av alle informantene slik at det skal være enklere å se og forstå bakgrunnen for de ulike sitatene (Vedlegg 5).

## 4.1 Mestringsforventninger som kilde til påvirkning av seloppfatningen

Både forventningstradisjonen og selvvurderingstradisjonen legger stor vekt på betydningen av mestringserfaringer når det gjelder påvirkning av seloppfatningen (Skaalvik & Skaalvik 1996). Et av tyngdepunktene i datamaterialet ligger i det informantene forteller om mestringserfaringer. Alle informantene var opptatte av å formidle opplevelser hvor de både hadde mestret oppgaver og mislykkes med oppgaver, og hvordan det hadde påvirket dem.

Forventninger om mestring regnes som utslagsgivende for innsats og utholdenhet. Alle seks informanter forteller at det å oppleve mestring motiverte dem til høyere innsats og at det styrket den akademiske seloppfatningen på det aktuelle området. Tre av informantene uttrykker det slik:

*Jeg var ganske flink i matte da, og syntes det var ganske ålright å være flink i noe. Det er ikke gøy å være dårligst i alt hele tiden. Jeg jobbet litt ekstra med matten. Jeg tror at jeg likte at jeg kunne det. (Adam, 25 år)*

*Jeg har alltid vært ganske fingernem, så sløyd, gym og valgfag var de tingene som jeg likte mest. Fordi det var de tingene jeg mestret! (Arne, 24 år)*

*Matte klarte jeg jo å være flink i. Uten at jeg gjorde noe særlig. Jeg kom opp i muntlig eksamen i matematikk på ungdomsskolen. Og da tenkte jeg sånn: "Den skal jeg ha S i!" Og det fikk jeg også da. (Anita, 31 år)*

Sitatene gir gode eksempler på mestringserfaringer som førte til økt motivasjon og innsats. Alle seks informanter gir eksempler på liknende erfaringer i matematikk eller på andre områder, og uttalelsene gir videre inntrykk av at mestringserfaringene har styrket den akademiske seloppfatningen. Det siste sitatet viser også at på de områdene hvor de fikk følelse av mestring, utviklet de selvtillit og tiltro til egne evner og muligheter. Interessant å bemerke ved det tredje sitatet er at *Anita* her sier at hun klarte å være flink i matematikk uten å måtte anstrenge seg noe særlig, for på andre steder i intervjuet sier hun at matematikk var det eneste faget hvor hun var aktiv i timene i og kunne jobbe ganske mye. Det kan være tegn på at innsats som resulterer i positive mestingserfaringer oppleves mer lystbetont og ikke føles som så tungt

arbeid. Flere av informantene oppgav å ha hatt liknende opplevelser på områder hvor de følte mestring.

Et bemerkelsesverdig funn i forbindelse med utvalget er at hele fem av informantene forteller at matematikk er et fag hvor de opplever seg som ganske flinke eller veldig flinke. En rekke undersøkelser har vist at det er høy komorbiditet mellom dysleksi og matematikkvansker (Henderson 2001, Miles 2006). Det er ikke tilfelle for dette utvalget. Bare en av informantene, *Anne*, forteller at hun strevde mye med matematikken. Årsaken er antakelig at utvalget er skjevt i forhold til gruppen dyslektikere som helhet, men det er en påminnelse om at individuelle variasjoner innenfor en gruppe kan være stor og at man må ta hensyn til det i møte med dem.

Alle seks informanter kan fortelle om erfaringer med å mislykkes og hvordan det har påvirket dem. Det er særlig i norsk og andre språkfag hvor de har hatt disse nederlagserfaringene. Alle sier at det å stadig misslykkes førte til at de enten prøvde å unngå oppgaver i faget eller at de etter hvert gav opp å prøve. *Anita*, *Arne* og *Anne* beskriver det slik:

*Det jeg likte minst var norsk. Spesielt nynorsk. Og fransk, som jeg hadde på ungdomsskolen, og tysk på videregående. De var helt grusomme. De fagene visste jeg at jeg ikke kom til å klare. For alt jeg gjorde og alt jeg skrev fikk jeg bare kjempenegative tilbakemeldinger på og det var rødt gjennom det hele. Og jeg orket ikke det. (Anita, 31 år)*

*Generelt jobbet jeg veldig lite med skolearbeid, egentlig. Prøvde å unngå mest mulig skriftlige arbeid. Og det slapp jeg unna med, så det var jo veldig greit. (Arne, 24 år)*

*Noen ganger når jeg prøvde å ta meg sammen, så ble det mistenkt at jeg hadde skrevet av noen eller at jeg hadde fått noen andre til å skrive for meg, for de var så vant til at jeg gjorde så dårlig arbeide. Jeg gav litt opp norsken. (Anne, 29 år)*

*Når du har vært litt sånn på skråplanet hele tiden, da er det veldig lett å gi opp også. Fordi man er redd for å misslykkes. (Anne, 29 år)*

Det er mange slike eksempler å hente fra intervjuene med informantene. Det de forteller samsvarer i høy grad med Banduras (1986) teori; erfaringer med å mislykkes skaper forventninger om å mislykkes i liknende oppgaver senere, og kan i siste rekke

føre til at motivasjonen og innsatsen svekkes. Informantene forteller også at denne motviljen vedvarer og at den preger valg de gjør senere med hensyn til videre utdanning og yrkesvalg. Rosenberg (1968) sier at det å unngå situasjoner man regner med å mislykkes i og å oppsøke situasjoner man lykkes i, er en måte å beskytte selvoppfatningen på. Han sier videre at yrkesvalgene vi gjør er eksempler på at vi velger situasjoner der vi forventer å gjøre det bra. *Aksel* gav klart uttrykk for at dette var tilfelle for hans valg av utdanning:

*Jeg hadde ikke noe lyst til å gå allmennfaglig. Det var aldri et tema for meg. Jeg slet så mye og hadde ikke lyst til å slite noe mer. Jeg hadde lyst til å gjøre noe som jeg var bra på. Det var derfor jeg valgte noe annet. (Aksel, 24 år)*

Både ut fra Rosenbergs teori og informantenes egne uttalelser skulle man kunne forvente at informantene ville styre unna videre skolegang, men alle velger å ta høyere utdanning, på tross av all motgang og negative mestringserfaringer. For *Adam* og *Aleksander* var det aldri noen tvil om at de skulle ta høyere utdanning. Begge jobbet målbevisst for å få gode nok karakterer til å komme inn på de skolene de ønsket, selv om det innebar flere ekstra år på videregående skole. *Anne* var heller ikke i tvil om at hun skulle utdanne seg videre. Hun prøvde seg på flere utdannelser. Hvis en forfeilet, så prøvde hun igjen på en annen. En viss grad av tilfeldighet styrte valgene hennes. *Anita* derimot, var veldig bevisst på at det at det finnes flere veier til å få en god utdanning, og valgte en utdanning hvor det ikke var så stort fokus på karakterer. Hun måtte likevel ta opp noen fag fra videregående skole for å få ståkarakterer. *Aleksander* var også helt sikker på at han skulle ta høyere utdanning, han var bare ikke sikker på hva. Han brukte noen år på å reise og tenke seg om, og på å forbedre karakterene sine. Til slutt tok han en endelig avgjørelse og fullførte en krevende utdanning. *Arne* er den eneste som i utgangspunktet ikke strebet etter en høyere utdanning. Han sier at det var helt tilfeldig at han begynte på utdannelsen sin og at det faktisk var en anonym person som sendte inn søknaden uten hans viten. Det at han kom inn så han på som en utfordring og sier at det er stahet som får ham til å fortsette. Det er altså et eller annet ved disse informantene som gjør at de ikke gir opp og er villige til å investere høy innsats for å nå sine mål. *Anne* forklarer det slik:

---

*På en eller annen måte så må jeg ha fått en mestringsfølelse, på noen ting, på ungdomsskolen. Jeg merket at jeg klarte å følge med faglig. (Anne, 29 år)*

Det ser altså ut som om alle informantene har klart å tilegne seg en viss tiltro til egne evner og muligheter på tross av mange negative mestringserfaringer. En grunn kan være at de har fått tilstrekkelig med positive mestringserfaringer til å styrke den generelle, akademiske selvoppfatningen. Personlige, medfødte egenskaper kan også ha vært en medvirkende faktor. Bandura (1986) sier at det, i tillegg til mestringserfaringer, er tre andre kilder som har innflytelse på forventninger om mestring. Disse kildene er: andres eksempel, verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Jeg vil derfor i det følgende se litt nærmere på disse kildene og hva informantene har sagt om hvordan de har påvirket dem.

#### **4.1.1 Påvirkning gjennom andres eksempel**

Det ser ikke ut som om mine informanter var særlig opptatte av å bruke andres erfaringer som eksempel på hva de selv kunne oppnå på skolen. De eneste uttalelsene som kan sies å dreie seg om andre som eksempel, er et par tilfeller hvor informantene referer til at en av foreldrene har hatt vansker med lesing og skriving og likevel har klart seg greit i livet. Disse uttalelsene omhandler mer generelle holdninger og ikke spesifikke mestringsforventninger. Anita sier for eksempel at faren hennes hadde lese- og skrivevansker som liten, men at dette ikke har hatt noen stor påvirkning på hans liv:

*Pappa har vel litt dysleksi tror jeg. Men tror ikke det har gått så veldig mye ut over ting. (Anita, 29 år)*

Selv om denne referansen er veldig generell, ser det ut til at hun har brukt den som et eksempel på hva hun selv kan forvente i sitt liv.

Det er først som voksne at noen av informantene snakker om andre dyslektikere som eksempel, men det dreier seg fortsatt om mer generelle forhold. Anita oppgir at hun ble svært glad da hun oppdaget at det fantes dyslektikere både blant medstudenter og professorer ved hennes studieretning. Det styrket hennes motivasjon og tro på at hun

selv skulle være i stand til å fullføre studiet. *Aksel* gjør rede for liknende erfaringer fra høyskolen han studerer ved. Han har fått inntrykk av at flere og flere elever med dysleksi våger å ta høyere utdanning og han ser på dette forholdet som en form for aksept for sin egen plass ved studiet.

En mulig årsak til at ikke flere nevner andre som eksempel i intervjuene, kan være at jeg ikke har etterspurt dette direkte nok hos informantene. Det kan også være at informantene har hatt vansker med å finne personer som de kunne bruke som eksempel. Alle informantene forteller at de har følt seg annerledes enn andre på en eller annen måte. Denne omstendigheten kan ha gjort det vanskeligere for dem å se på andre som realistiske eksempler på hva de selv kan mestre.

#### **4.1.2 Påvirkning gjennom verbal overtalelse**

Verbal oppmuntring og overtalelse kan bli brukt for å motivere elever til å tro at de vil mestre en oppgave (Skaalvik & Skaalvik 1996). Fem av mine seks informanter forteller at foreldrene brukte verbal overtalelse aktivt. Ved hjelp av oppmuntring forsøkte de å motivere informantene til å gjøre lekser eller til ikke å gi opp, selv om skolearbeidet falt vanskelig for dem. Tre av informantene uttrykker det slik:

*Hjemmelekser skulle jeg alltid bli ferdig med med en gang og så gadd jeg ikke mer. Men jeg har alltid gjort dem. Har alltid blitt veldig pushet hjemmefra til å gjøre dem. Mor kom alltid og sjekket at alt var gjort. (Aleksander, 28 år)*

*Noen ganger så gav jeg opp leksene. Da prøvde mamma å hjelpe meg, slik at jeg fikk gjort dem. (Anne, 29 år).*

*Jeg leste egentlig ingenting. Og det er sikkert ikke spesielt bra. Men man må ha lyst til å lese. Jeg drev med alt mulig annet. Men da presset foreldrene mine meg til å lese mange forskjellige bøker og sånt. Det var egentlig ganske bra, og det fungerte. Jeg ble flinkere til å lese. (Adam, 25 år)*

Slik de de fem informantene beskriver det, fungerte foreldrenes verbale overtalelse positivt for dem. De sier at de opplevde den som støtte og at det gav konkrete resultater; de fikk gjort leksene og de ble bedre til å lese. Dette samsvarer med teorien, som sier at varme og aksept er nødvendige elementer for at den verbal



overtalelse skal ha effekt (Mruk 2006). Her er det verdt å bemerke at den verbale overtalelsen i mange tilfeller ser ut til å ha blitt ledsaget av praktisk hjelp med skolearbeidet. Dette forholdet gjør at det er litt vanskeligere å bedømme i hvilken grad den verbale overtalelsen har hatt betydning for mestringsfølelsen.

Overtalelse kan også ses på som et signal om hvordan man blir vurdert av andre (Skaalvik & Skaalvik 2005). I eksemplene som er sitert ovenfor, tolker informantene den verbale overtalelsen som tegn på at foreldrene vurderer dem positivt fordi de viser at de tror at informanten vil lykkes i arbeidet med leksene. Noe som er interessant ved datamaterialet er at det i hovedsak er familiemedlemmer som står for den positive vurderingen gjennom verbal overtalelse. De fleste informantene forteller at de ofte oppfattet lærernes verbale overtalelser som signaler på at de ble vurdert negativt eller at de førte til at de fikk svekket selvoppfatningen sin. *Anne* beskriver her hvordan hun opplevde det:

*Jeg brukte lang tid på å lære å lese, og jeg husker at læreren skulle ha meg til å lese høyt likevel. Jeg husker hvor jeg satt hen, og jeg husker hvordan de andre barna lo fordi jeg ikke klarte å lese. Jeg syntes sånne ting var veldig vanskelig. (Anne, 29 år)*

Bandura (1986) sier at man må være forsiktig og bare bruke verbal overtalelse når det er sannsynlig at eleven faktisk vil oppleve mestring. Hvis den skaper urealistiske forventninger og eleven mislykkes, kan elevens selvoppfatning bli svekket. I *Annes* eksempel ser dette ut til å være tilfelle. Hun gir gjennom flere uttalelser uttrykk for at hun så på seg selv som en svak elev. Uheldig bruk av verbal overtalelse fra lærerne kan ha vært en medvirkende årsak til at hun har utviklet en slik oppfatning av seg selv.

*Arne* er den eneste av informantene i utvalget som sier at han ikke opplevde noen form for verbal overtalelse, verken fra lærere, foreldre eller andre. I forbindelse med at verbal overtalelse kan ses på som signaler om hvordan man blir vurdert av andre, er det tankevekkende å se hvilke konsekvenser det ser ut til å ha fått for ham. Gjennom hele intervjuet gir han flere sterke uttrykk for at han følte seg oversett og ensom på skolen. Blant annet sier han:

*Lærere er generelt veldig flinke til å overse de som sitter stille i klassen og da stilles det ingen krav. (Arne, 24 år)*

*Kan ærlig talt ikke si at jeg skjønnte vitsen med å snakke med lærere! (Arne, 24 år)*

*De var generelt kjipe hele gjengen. Lærerne. Det falt meg egentlig ikke inn at de skulle klare å fikse noe som helst. (Arne, 24 år)*

*Til å ha gått på skole veldig lenge, så har jeg pratet veldig lite med lærere.*

*(Arne, 24 år)*

Disse sitatene har sikkert sin bakgrunn i flere forhold enn bare mangelen på verbal overtalelse, men at det er en av faktorene som har hatt betydning for Arne kommer tydelig til uttrykk gjennom det han forteller om høytlesingssituasjonene. Han forteller at han etter hvert nektet å lese høyt i klassen og at lærerne godtok det uten store protester:

*Så lot jeg bare være å lese og lærerne godtok det veldig fort. Uten at jeg vet hvorfor. (Arne, 24 år)*

Den siste delen av sitatet kan tyde på at han var overrasket over at lærerne ikke prøvde å overtale ham til å lese likevel og at han har undret seg over dette. I intervjuet gir han videre uttrykk for at han var skuffet over at lærerne ikke prøvde å oppmuntre ham og at han tolket det som tegn på at de ikke brydde seg om ham. Arne sier også at det var slike opplevelser som førte til at han mistet tilliten til lærere og skolen, slik sitatene ovenfor viser.

Bandura (1986) sier at oppmuntring og overtalelse kan være effektivt hvis det blir brukt riktig, men at det ikke vil ha noen langvarig virkning på forventningen om mestring. Verbal overtalelse vil kun føre til økt innsats i øyeblikket. Bare hvis denne innsatsen leder til positiv mestringserfaring vil forventninger om mestring bli styrket (ibid.). I den sammenhengen kan det være interessant å se på hvilken effekt oppmuntring og overtalelse kan ha fått for informantene i utvalget over et lenger tidsperspektiv. Fem av informantene sa, som tidligere nevnt, at foreldrene brukte verbal overtalelse aktivt. Alle disse fem gir uttrykk for at de ikke ble helt overbeviste av overtalelsene på det tidspunktet de forekom, men at de etter hvert har tatt dem til

seg og at de har blitt en del av deres oppfatning av dem selv. *Adam* formulerer det på denne måten:

*Mor har alltid sagt at jeg kan klare å gjøre akkurat det jeg vil. Det er bare å jobbe hardt, så kan du bli hva du vil. Jeg vet ikke helt når jeg begynte å tro på det. Jeg har alltid hørt det, men vet ikke når jeg begynte å tro det. Jeg har full tro på det nå. (Adam, 25 år)*

Det kan være flere plausible grunner til at verbale overtalelser har fått denne virkningen på noen av informantene. En grunn kan være at i de fleste situasjonene resulterte innsatsen i reelle, positive mestringserfaringer som i det lange løp virket generelt styrkende på forventningene om mestring. En annen tenkelig grunn kan være at de verbale overtalelsene og oppmuntringen har blitt gjentatt så ofte at informantene har tilegnet seg dem som sine egne, men det er vanskelig å tenke seg at det har skjedd uten at de har fått reelle mestringserfaringer som bekreftelse. Det er uansett spennende å høre uttalelser som peker på en mulig langsiktig, positiv effekt av verbale overtalelser.

#### **4.1.3 Påvirkning gjennom fysiologiske og emosjonelle reaksjoner**

Når det gjelder fysiologiske og emosjonelle reaksjoner som mulig kilde til påvirkning av forventninger om mestring kan det ofte være vanskelig å skille mellom reaksjonene som et resultat av at selvverdet blir truet, noe som er vanlig å tenke i selvvurderingstradisjonen, og reaksjonene som påvirkningskilde i seg selv, slik det er vanlig å tenke i forventningstradisjonen (Skaalvik & Skaalvik 1996). En av informantene funderer over liknende forhold og spør seg om bakgrunnen for sine reaksjoner:

*Jeg vet ikke jeg. Jeg bare vet at jeg ikke leste noe særlig. Det kan være at jeg ikke var noe flink til å lese eller at jeg ikke var interessert. Jeg tror at jeg ikke var interessert. Jeg ville bare ut å leke egentlig. Å sitte stille og lese en bok var veldig vanskelig for meg. Det betyr ikke at det kanskje ligger mye dypere egentlig. Men sånn som jeg ser det nå, så var det årsaken. (Adam, 25 år)*

I dette sitatet er de fysiske og emosjonelle reaksjonene representert ved uro hos informanten og et ønske om å komme seg ut av situasjonen, mens mestringsoppgaven

handler om å klare å lese. Slik *Adam* vurderer det selv, har de fysiske og emosjonelle reaksjonene bakgrunn i medfødte preferanser som styrer handlingene hans og ikke signaler på engstelse ovenfor oppgaven slik Bandura (1986) og forventningstradisjonen mener de kan være. *Adam* tror heller ikke at de fysiologiske og emosjonelle reaksjonene er et resultat av et behov for å beskytte selvet, selv om han sier at han ikke er helt sikker. En interessant observasjon her er nettopp det at han gjør et valg faktisk kan være et uttrykk for et ønske om å beskytte selvet, slik selvvurderingstradisjonen hevder at det kan være (Covington og Beery 1976).

Selv om det er litt uklart hvilken rolle de fysiologiske og emosjonelle reaksjonen har hatt med tanke på påvirkning av forventninger om mestring, så opplyser alle informantene om en rekke fysiologiske og emosjonelle reaksjoner de har hatt i situasjoner hvor det har vært forventet at de skal mestre oppgaver. De nevner følelser av angst, skam, redsel, ensomhet og fysisk uro, utagerende atferd og tilbaketrekking. Det er særlig lese- og skriveoppgaver som har utløst slike reaksjoner hos dem. Tre av dem skildrer hvordan de følte det på denne måten:

*Jeg var helt skrekkslagen, det kom jeg plutselig på nå, for at de andre elevene skulle spørre meg om de fikk lov til å skrive av meg. At noen skulle oppdage hvor dårlig jeg skrev. (Anne, 29 år)*

*På barneskolen så var jeg litt utagerende i de timene som jeg ikke fikk til, sånn som engelsk. Hele barneskolen egentlig, så brydde jeg meg ikke når det var noe jeg ikke fikk til, derfor laget jeg heller spetakkel ut av de timene. (Adam, 25 år)*

*På barneskolen husker jeg i hvert fall at jeg hadde problemer med det å lese ting høyt. Jeg glemte ord og greide ikke helt å få noen flyt over det jeg leste. Når du har lest i gjennom det helt og ikke fått det til, så får du prestasjonsangst i forhold til det. Det ble nok bare verre enn det egentlig burde ha vært. (Aksel, 24 år)*

Dette er noen av de mange sitatene som viser til fysiologiske og emosjonelle reaksjoner informantene opplevde. Informantene forteller videre at de etter hvert utviklet forskjellige strategier for å beskytte seg mot disse reaksjonene. *Adam* og *Aksel* forteller at de var urolige og kunne være utagerende i timene for å slippe unna negative mestringserfaringer. *Arne* utviklet ulike strategier for å slippe å lese og

skrive, og han forsøkte å styre unna oppmerksomhet ved å være stille og tilbaketrukket i timene. Det samme gjorde *Anita*. Hun forteller at hun gjorde alt hun kunne for å unngå oppmerksomhet og at hun ble en veldig stille og beskjeden elev. *Aleksander* prøvde også å velge bort situasjoner hvor han forventet negative mestringserfaringer og etter hvert klarte han å distansere seg fra problemene med rettskriving ved å se på dem som uviktige. I *Annes* tilfelle ser det ikke ut til at hun utviklet noen spesiell strategi utover det at hun etter hvert devaluert skolen og skolearbeidet.

Reaksjonene og beskyttelsesstrategiene informantene i dette utvalget beskriver samsvarer med det teorien om beskyttelse av selvverdet utlegger. Den sier blant annet at elever kan ta i bruk forskjellige strategier for å unngå følelsen av å misslykkes (Covington & Beery 1976). Slike strategier skal i følge Rosenberg (1968) være fundert på et behov for å beskytte selvoppfatningen og gjøres gjennom selektivt valg av tolkning, referansegruppe, standard, verdier og situasjon. Det ser i hovedsak ut til at informantene har gjort bruk av selektivt valg av situasjon som strategi. Utvalget ser i større grad ut til å ha benyttet seg av strategier som passer med Kaplans (1980) teori om avvik som beskyttelse. Både unngåelse, substitutt og angrep er representert i datamaterialet. Grunnen til at det er akkurat disse strategiene som er brukt, kan ligge i personligheten til den enkelte og i hvilken anledning de har hatt til å benytte de ulike strategiene.

## 4.2 Selvvurdering som kilde til påvirkning av selvoppfatningen

Rosenberg (1979) er tilknyttet selvvurderingstradisjonen og har utviklet fire prinsipper for å beskrive hvordan selvoppfatningen påvirkes; andres vurdering, sosial sammenlikning, selvattribusjon og psykologisk sentralitet. Jeg vil først presentere eksempler på hvordan informantene vurderer seg selv før jeg tar for meg utsagn som kan knyttes opp mot Rosenbergs fire prinsipper.

En elevs akademiske vurderinger av seg selv på ulike, spesifikke områder danner grunnlaget for den generelle vurderingen av hvor svak eller sterk han eller hun er faglig (Marsh & Köller 2003). Fire av seks informanter i utvalget gir uttrykk for at de i hovedsak vurderte seg selv som skolesvake til tross for at de mestret enkelte fagområder godt. *Adam* sier at han merket at han var dårlig i lesing og skriving, og at han trodde at problemene dysleksien medførte kom til å prege hele livet hans. *Anita* oppfattet seg som en svak elev fordi det gikk så dårlig faglig og fordi hun måtte streve så mye for å klare seg. Hun visste at hun måtte velge en utdanning hvor det ikke stiltes så store krav til karakterer. Slik forklarer hun det:

*For å si det sånn da; jeg tenkte at jeg ikke kunne ta enkelte fag selv om jeg egentlig hadde lyst til å ta det faget. Som advokat for eksempel, det kunne jeg ikke ta, for jeg ville ikke ha klart å komme gjennom alt du skal lese engang. Da er det bedre med kreative fag. Da har ikke skolegangen så veldig stor betydning. Du skal bare ha bestått den på en eller annen måte. (Anita, 31 år)*

*Aksel* sier at han ofte følte seg som en taper på skolen og at han helt klart følte at dysleksien satte begrensninger for hva han kunne oppnå i livet. *Anne* sier også at hun i lange perioder følte seg som en taper og er den som uttrykker sterkest at hun oppfattet seg som skolefaglig svak:

*Jeg må nok innrømme at jeg følte meg litt utenfor når jeg ser tilbake. På barneskolen følte jeg meg rett og slett ikke så god som de andre. Jeg fikk det ikke til. Jeg tror nok det at jeg, på barneskolen, følte meg dum. Det gjorde jeg nok. (Anne, 29 år)*

En av informantene, *Arne*, vurderer seg selv som verken spesielt flink eller spesielt svak på skolen. Han benyttet kognitive ressurser hos seg selv og klarte å gjøre det ganske bra på mange områder. Slik beskriver han hvordan han gjorde det:

*Jeg slapp jo både å lese og skrive og hele greia. Mye av grunnen til at jeg slapp unna med det er at jeg husker veldig godt. Jeg kan huske fotografisk en forelesing opp til et par uker etter at foreleseren har holdt forelesingen. På barneskolen for eksempel, når man har leselekser og sånt, så er det alltid noen som leser det først. Da slapp jeg å lese i det hele tatt, for jeg kunne bare sitere det de andre hadde lest. (Arne, 24 år)*

God hukommelsen er også en styrke som *Aleksander* benyttet på skolen. Han er den eneste i utvalget som oppfattet seg som flink på skolen:

*Jeg har alltid gjort veldig lite på skolen, men har alltid vært av de flinkeste i klassen. Alltid egentlig. (Aleksander, 28 år)*

Alle informantene i dette utvalget forteller at de har hatt områder hvor de har oppfattet seg som flinke. *Arne* og *Aleksander* hadde, som nevnt over, en usedvanlig god hukommelse. *Arne* klarte seg greit i alle fag som ikke involverte skriving.

*Aleksander* var en av de flinkeste i klassen i matematikk, fysikk og kjemi.

Matematikk var også *Adam* og *Anitas* styrke. *Adam* var i tillegg god i gym og *Anita* i kreative fag. *Anne* oppfattet seg også som dyktig i kreative fag og forteller at hun i tillegg pleide å kunne hevde seg i muntlige aktiviteter. Alle angir at de oppfattet seg som sterkere muntlig enn skriftlig. Hvilken betydning oppfatningen av styrke og svakhet på ulike områder kan ha fått for selvoppfatningen vil bli drøftet nærmere under avsnittet om psykologisk sentralitet.

Selvurderingen på spesifikke områder kan endres forholdsvis raskt ved nye erfaringer, mens generelle selvurderinger vil være mer stabile (Skaalvik & Skaalvik 2005). Siden utvalget i denne undersøkelsen er voksne, har det vært mulig for meg å få kjennskap til i hvilken grad den akademiske selvoppfatningen har endret seg over tid. Det ser ut til at alle har fått økt tiltro til egne evner og muligheter med årene. Det virker som om de informantene som hadde lavest akademisk selvoppfatning i utgangspunktet, er de som har fått styrket den mest. Når det gjelder de spesifikke områdene, ser det ut til at det er på de områdene hvor selvoppfatningen var svakest i utvalget at endringene har vært størst. *Aksel*, som på grunnskolen mislikte alle typer skriveoppgaver, sier dette om hvordan situasjonen er i dag:

*Jeg har opplevd en veldig utvikling på skrivefronten. Der er jeg stormotivert. (Aksel, 25 år)*

*Anne*, som hadde store vansker med å tilegne seg lese- og skriveferdigheter på barneskolen og hadde liten tiltro til seg selv på disse områdene, uttrykker at situasjonen er en annen i dag:

*Det jeg merker etter som jeg har blitt eldre, er at jeg har fått en hunger mot fagtekster. Ikke bare lese skjønnlitterære bøker. Som jeg leser mye. Det har skjedd i det siste, så jeg tror selvfølelsen virkelig er på tur opp. Jeg føler at jeg er verdig. Det er en rar ting, at man føler en sånn verdighet igjen. At jeg tror at jeg kan lese det. (Anne, 29 år)*

Hun sier videre at endringene ikke bare gjelder lesing og skriving, men at de også gjelder for hvordan hun oppfatter seg selv mer generelt:

*Hvis prestasjonene jevnt over er dårlige, så går det utover selvfølelsen din. Først går selvtilliten fyken og så går det på selvfølelsen løs. Det tror jeg det gjorde for meg. Og jeg tror at jeg har overvunnet det. Min selvfølelse er ikke knyttet til enkelprestasjoner. Jeg har klart det uansett! Så selvfølelsen min er vel blitt bedre og mer solid, fordi man har blitt eldre. (Anne, 29 år)*

På spørsmål om hva som har ført til at informantene har fått styrket selvoppfatningen, referer alle til det samme som *Anne* i sitatet over, en opplevelse av at de har klart å ta en utdanning på tross av mye strev og motgang underveis. Det ser altså ut som om informantene over tid har fått styrket selvbedømmelsen sin, både på spesifikke områder og generelt. Økningen ser ut til å være størst på generell akademisk vurdering. Grunnen kan være at de over tid, samlet sett, har opplevd mange nok positive erfaringer til å få den endret. Det kan også være at de som voksne har tilegnet seg en innsikt og oppfatning som likner den *Anne* beskriver; at de ikke lenger knytter enkeltprestasjoner til selvfølelsen.

#### **4.2.1 Påvirkning gjennom andres vurderinger**

En viktig kilde til selvoppfatning er andres vurderinger og i denne undersøkelsen ligger et av tyngdepunktene i datamaterialet i informantenes beskrivelser av opplevelsen av andres vurderinger. Alle vurderinger har ikke like stor betydning. I forbindelse med akademisk selvoppfatning er det naturlig å tenke seg at vurderingene til lærere, medelever og foreldre vil være de viktigste for elever. Det er disse tre gruppene informantene i hovedsak referer til når de omtaler andres vurderinger. Sullivan (1953) benevner slike personer som signifikante andre.



I følge informantenes utsagn om hvordan de oppfattet at de var blitt vurdert av lærerne sine, så er det en overvekt av negative vurderinger. Informantene er spesielt opptatte av å formidle hvordan de opplevde tilbakemeldinger fra lærere på skriftlige oppgaver og hvordan det påvirket dem. Alle oppgir at de jevnlig fikk tilbake skriftlige arbeid fullt av røde anmerkninger. En mulig grunn til at de er så opptatte av dette forholdet og at det har gjort slikt inntrykk på dem, kan ligge i vurderingsformens skriftlighet. Det gjør at den er synlig for andre og varig over tid. Dessuten er det å kunne formulere seg korrekt skriftlig en viktig ferdighet i mange fag, så problemer her og negative vurderinger av denne ferdigheten vil gjøre seg gjeldene på mange områder. Opplevelsene *Adam* og *Arne* beskriver her er også representative for de andre informantene:

*Alltid, på barneskolen, når vi hadde skriftforming - hatfag forresten -, tegnet læreren sånne "fine", sinna fjes til meg. Man skal ikke ha karaktervurdering i barneskolen, men likevel sitter læreren der og tegner sinna fjes til meg. De ble veldig gode på å tegne sånne sinna smileys etter hvert. (Arne, 24 år)*

*På skriveoppgaver skrev jeg mye feil. Da var det mye rød penn ute og gikk. Jeg fikk aldri noen tilbakemeldinger på at jeg var flink til å skrive stiler for eksempel. Men kanskje jeg ikke var noe flink. (ler) Det er ikke godt å si. Jeg tror at det hemmer litt for hva du kan skrive når du vet at det er mange ord som du pleier å skrive feil. Da vil du ikke bruke de ordene. Noen ganger så tenkte jeg: "Nei, nå bare skriver jeg og prøver å skrive en bra stil fremfor å fokusere på språk". Jeg husker at jeg gjorde det. Da var det rødt over det hele. (Adam, 25 år)*

Det er flere interessante elementer i disse to sitatene. I det første sitatet ser man hvordan bemerkningene fungerte som en slags karaktergiving for informanten. Et annet interessant element er den type uttrykk vurderingen fikk. En tegning av et sint ansikt sender ganske sterke, negative signaler, selv om det kanskje ikke var ment så strengt fra lærerens side. I det andre sitatet ser man hvordan vurderingen styrer retningen på skolearbeidet og hvordan den viser hva læreren mener er det viktigste når man skriver. Alle disse signalene skaper grunnlag for at mottakerene skal vurdere seg selv og arbeidet sitt negativt, noe som det også ser ut til at de gjorde.

Selv vurderingstradisjonen angir at læreres vurderinger er sentrale for hvordan man vil oppfatte seg selv som elev (Covington & Beery 1976). Det er derfor grunn til å

anta at lærernes negative vurderinger har medvirket til den dårlige akademiske selvoppfatningen fire av seks informanter sier at de hadde. Det kan i den forbindelse være interessant å se litt nærmere på den ene informanten som oppfattet seg som en flink elev og hans forhold til lærere. *Aleksander* opplyser at han, som de andre, fikk negative tilbakemeldinger på skriftlige arbeid, men at han likevel hadde et godt forhold til lærerne sine. I intervjuet sier *Aleksander* flere ganger at han følte at han ble sett og ivaretatt av lærerne på alle de ulike skolene han gikk på. Han sier også at han fikk god hjelp hele veien. En bekreftelse på at han ble ivaretatt mener han er det faktum at dysleksien hans ble oppdaget på ungdomsskolen, til tross for at han greide seg bra faglig:

*Ja, jeg hadde et ganske nært forhold til lærerne følte jeg. Jeg følte meg veldig sett og ivaretatt. Spesielt da noen av lærerne mente at jeg var for dårlig på prøver i forhold til det jeg gjorde muntlig og i timene og sånne ting. Det var lærerne som gjorde det, ja. Egentlig var det mattelæreren. Det husker jeg, og jeg syntes det var ganske morsomt, fordi han var en som elevene var litt redd for. Det var litt moro, for det viste at han brydde seg. (Aleksander, 28 år)*

Ut fra *Aleksanders* uttalelser virker det som om lærerne har klart gi ham mange nok positive vurderinger til å oppveie effekten av de negative vurderingene. At det er flere lærere som har vurdert ham positivt, kan ha vært medvirkende til å bekrefte og styrke den positive akademiske selvoppfatningen. Samtidig må man ta med i vurderingen at *Aleksander* er ressurssterk og gjorde det svært bra i mange fag. Dette forholdet vil mest sannsynlig ha influert på både lærerne og hans egen generelle vurdering av seg selv som elev.

Som kontrast til *Aleksander* kan det være spennende å se på *Arnes* forhold til lærere. Under avsnittet om verbal overtalelse siterte jeg flere uttalelser av *Arne* som viser at han følte at lærerne overså ham og ikke brydde seg om ham. *Arnes* beskrivelser gir grunnlag for å tro at han ville ha utviklet lav akademisk selvoppfatning, men i følge ham selv stemmer ikke dette. Han sier at han var sikker på at han hadde gode evner. Derimot ser det ut til at hans generelle selvoppfatning er sterkere rammet av disse opplevelsene. Det kan være flere omstendigheter som kan ha medvirket til dette forholdet og sannsynligvis ligger noen av disse omstendighetene utenfor rammene for

denne undersøkelsen og vil derfor være vanskelige å drøfte. Noe man kan bemerke er at *Arnes* devaluering av lærere og deres ferdigheter kan ha fungert som en måte å beskytte selvoppfatningen på. Hvis lærerne ikke er viktige, er kanskje ikke vurderinger deres viktige heller. Innenfor selvvurderingstradisjonen snakker enkelte om individets mulighetsstruktur. Individets mulighetsstruktur er de personer som et individ har fysisk og sosial mulighet til å interagere med (Skaalvik & Skaalvik 1996). Innenfor mulighetsstrukturen kan man ha en viss mulighet til å velge bort sine signifikante andre, slik *Arne* kanskje har gjort.

Medelever er en annen gruppe signifikante andre som kan få betydning for hvordan en elev vurderer seg selv (Mead 2005). Fem av informantene i denne undersøkelsen sier at de har blitt ledd av på grunn av problemer i tilknytting til dysleksien. *Anita* og *Aleksander* beskriver det som skjedde slik:

*Vi hadde av og til høytlesing i klassen. Det gjorde meg veldig flau. Da var det ofte jeg sa feil ord, for jeg klarte liksom ikke å se ordet, eller at jeg bare sa et ord som falt inn i hodet. Da var det alltid latter og sånn. (Anita, 31 år)*

*Det var mest latter når jeg ikke klarte noen ting. Det var kjent allerede da jeg var på barneskolen, at folk visste, at jeg var skikkelig dårlig til å skrive. De kom med kommentarer og kunne le av meg. (Aleksander, 28 år)*

Det er i hovedsak ulike lese- og skriveaktiviteter som utløser denne type reaksjoner hos medelevene. De fem informantene som sier at de ble ledd av hadde ulike sosiale roller i klassen. Tre av dem anså seg som sosialt upopulære og tre som sosialt populære. Uansett sosial rolle oppgir informantene at de opplevde det å bli ledd av som svært ubehagelig. Det førte til at de ble engstelige i liknende situasjoner senere og at de prøvde å unngå å komme opp i situasjoner som kunne føre til at andre lo av dem. Dette er vanlige reaksjoner og strategier som utløses når man føler at selvoppfatningen er truet og kan dermed ses på som en bekreftelse på at medelevenes latter ble tolket som negativ vurdering.

Fire av informantene fikk i perioder spesialundervisning utenfor klasserommet. Alle fire forteller at dette ble kommentert av medelevene. *Aksel* beskriver det på denne måten:

*Jeg husker at det (spesialundervisning) ble brukt mot meg. De (medelevene) spurte hvorfor jeg gikk dit og om jeg var dum eller sånne ting. (Aksel, 24 år)*

For informantene var det vanskelig å forsvare seg mot kommentarer som dette. Det at de ble tatt ut av klasserommet var et forhold som var utenfor deres kontroll og samtidig veldig synlig for de andre elevene. På denne måten ble kommentarer i forbindelse med tiltak som var ment å skulle hjelpe dem med på å svekke informantenes akademiske selvoppfatning. De to andre informantene fikk ikke tilbud om hjelpetiltak før på videregående skole, men de slapp likevel ikke unna negative kommentarer og vurderinger fra medelever. *Anne* forteller at hun ble vurdert som en som var dummere og hadde mindre verdi enn de andre. Disse kommentarene var direkte knyttet til hennes faglige tilkortkomming. *Arne* sier at han ikke fikk noen negative kommentarer direkte rettet mot fagvanskene sine, men at han til tider følte seg ensom på skolen og etter hvert fikk rykte på seg for å være gal fordi han så ofte var involvert i slåsskamper. At medelevers vurdering og informantene vurdering av seg selv kan påvirke hverandre gjensidig, gir *Aksel* et godt eksempel på i sitatet under:

*Det var det at jeg følte meg litt som en taper. Eller at jeg liksom kom skjevt ut i forhold til de andre. Det gjorde det ikke lettere, det at jeg følte at de også tenkte at jeg var en taper. Dermed skled jeg enda lenger ut. (Aksel, 24 år)*

Selv om alle informantene opplevde å få negative kommentarer fra medelever, varierer mengden og graden av negativ vurdering mye. *Adam* og *Aleksander* sier at det forkom sjeldent. *Anita* opplevde det av og til. *Anne*, *Aksel* og *Arne* opplevde det ofte og fikk så mange negative vurderinger at de selv karakteriserer det som utstøting eller mobbing. I dette utvalget ser det ut til at de som har fått flest negative vurderinger fra medelever også er de som hadde den dårligste selvoppfatningen. Alle informantene har også hatt områder hvor de har vært faglig sterke og blitt vurdert positivt av medelever. Bemerkelsesverdig nok ser det ut til at de som har fått minst negative vurderinger av medelever også har fått flest positive vurderinger. Det kan dermed se ut som om medelevenes vurderinger har hatt forholdsvis stor innvirkning på selvoppfatningen til informantene i dette utvalget.

Foreldre er ofte de viktigste signifikante andre i barns liv (Sullivan 1953). Alle informantene i undersøkelsen vokste opp sammen med begge sine foreldre og fem av seks informanter vektlegger betydning de har hatt for selvoppfatningen. De sier at foreldrene støttet dem når skolesituasjonen ble vanskelig og at de presset og oppmuntret dem til å jobbe med skolearbeidet og ikke gi opp. De fem informantene sier at presset opplevdes som strevsomt, men samtidig positivt fordi det viste at foreldrene trodde på dem og mente de kunne mestre utfordringene. *Aksel* og *Anne* sier dette om sine foreldre:

*Foreldrene mine har fulgt meg opp hele veien. Prøvd å hjelpe meg og støtte meg underveis. De har vært der. De har vært der helt i fra begynnelsen av barneskolen til videregående. (Aksel, 24 år)*

*Jeg var liksom den skoleflinke i familien vår. Mamma og pappa sa; "Anne, du er flink, bare gjør ditt beste!" Så der var de veldig fine. Kjempefine. (Anne, 29 år)*

De fem informantene forteller at det ikke var bestandig de følte seg overbeviste om at foreldrene hadde rett i sine positive vurderinger på de tidspunktene de ble ytret, men at de alltid opplevde dem som hyggelige og støttende. De forteller videre at de etter hvert overtok de samme holdningene og inkorporerte dem i sin egen selvoppfatning. En mulig grunn til at disse vurderingene har fått større betydning over tid kan ligge i foreldrerollens stabilitet. Foreldrene har støttet dem gjennom hele utdanningsløpet og gjentatt sine positive vurderinger jevnlig. Disse forholdene styrker sannsynligheten for at vurderingene persiperes som betydningsfulle og sanne. Kun en av informantene sier at foreldrene ikke involverte seg i skolearbeidet. *Arne* forklarer det med at han klarte seg greit på skolen og at foreldrene derfor ikke følte noe behov for å følge ham opp. *Arne* er en av informantene med lavest selvoppfatning. Foreldrenes manglende involvering i skolearbeidet være en faktor som har medvirket til dette forholdet.

Tre av informantene sier at foreldrene var vesentlige pådrivere i arbeidet med å skaffe dem tilpasset hjelp. *Adam*, *Aksel* og *Aleksander* sier at foreldrene var opptatte av å sørge for at de fikk hjelp eller at de fikk den riktige typen hjelp. Slik sier *Adam* og *Aksel* at det var:

*Mor tok en del tak og passet på at jeg fikk hjelp. Det var mor som fant dysleksi-skolen også. (Adam, 25 år)*

*For det var mine foreldre som kjempet gjennom det at jeg skulle ha en egen lærer som hjalp meg på ungdomsskolen. (Aksel, 24 år)*

Det som er interessant med disse utsagnene i forbindelse med betydningen av andres vurderinger, er følgene foreldrenes engasjement får. Alle informantene som fikk en eller annen form for spesialundervisning på grunnskolen opplevde dette tiltaket som negativ vurdering i seg selv, men informantene som hadde foreldre som engasjerte seg aktivt i spesialundervisningen, ser ut til å ha fått dempet oppfatningen av spesialundervisning som tegn på negativ vurdering. Det kan tenkes at foreldrenes etterlysning etter spesialundervisning eller en bedre form for spesialundervisning har ført til at informantene har sett på spesialundervisningen som et mer ettertraktet tiltak. Det kan dessuten være slik at foreldrenes engasjement og støtte har virket styrkende og som en motvekt til eventuelle nedvurderende kommentarer fra medelever.

Det er tydelig at informantene i dette utvalget har sett på både lærere, medelever og foreldre som signifikante andre og at deres vurderinger har hatt stor betydning for hvordan de har oppfattet seg selv. Når det gjelder negative vurderinger er lærere og medelever de største bidragsyterne, mens foreldre har vært den viktigste kilden til positive vurderinger. Dette forholdet i utvalget kan være en indikator på at det kan være nyttig å involvere foreldre mer aktivt i arbeidet rundt barn med spesielle behov.

#### **4.2.2 Påvirkning gjennom sammenlikning**

Det er vanlig å dele sammenlikningsbegrepet opp i internal sammenlikning og eksternal sammenlikning. Internal sammenlikning dreier seg om de sammenlikninger elever gjør mellom egne prestasjoner i ulike fag, mens eksternal sammenlikning referer til de sammenlikninger en elev gjør mellom egne og andres prestasjoner (Skaalvik & Bong 2003). Datamaterialet viser at informantene i dette utvalget gjorde bruk av begge typer sammenlikninger og at det fikk betydning for hvordan de oppfattet seg selv.

Alle seks informanter oppgir at de vurderte seg som dårligere i norsk og språkfag enn i andre fag. Vurderingen baseres i hovedsak på opplevelsen av at de slet mer med å mestre lese- og skriveoppgaver enn andre typer oppgaver. Slik beskriver en av dem det:

*Måtte vi lese mye til prøver og sånn, da ble jeg ofte så sliten at jeg ikke alltid rakk over hele pensumet. (Aksel, 24 år)*

Når informantene kom med uttalelser som dette, ble de som regel ganske umiddelbart kontrastert med uttalelser om områder de mestret bra, slik vi ser i de følgende sitatene:

*Treforming og alt mulig sånt gikk veldig greit. Muntlige fag generelt, gikk også veldig bra. For jeg husker så godt. (Arne, 24 år)*

*Jeg likte det som var enkelt for meg jeg, så jeg likte egentlig veldig godt matte. For da trengte jeg ikke å gjøre noen ting. Det bare kom av seg selv. (Anita, 31 år)*

Oppfatningen av at å være dyktig i et fag eller på et område begrunnes av informantene i dette utvalget av opplevelsen av at faget faller lett for dem og at de kan bruke ressurser og evner hos seg selv til å mestre oppgavene. Opplevelsene av å være dyktig og svak måles opp mot hverandre av informantene og er med på å forme den akademiske oppfatningen av dem selv; hva som er deres sterke sider og hva som er deres svake sider. Dette er i tråd med teorien om at internale sammenlikninger av prestasjoner i ulike fag er med på å påvirke hvordan elever vurderer seg selv (Skaalvik & Bong 2003).

Alle informantene gir gjennom det de forteller i intervjuene uttrykk for at de var opptatte av å sammenlikne seg selv med andre, selv om graden varierer noe fra informant til informant. Teorien sier at vi helst sammenlikner oss med mennesker som er like oss selv i alder, kjønn, atferd og erfaringer (Hattie 1992). De utgjør vår sammenlikningsgruppe eller referansegruppe (ibid.). Informantene i denne undersøkelsen oppgir at de i hovedsak sammenliknet seg selv med medelever i klassen sin. Ved et par anledninger sammenlikner de seg også med søsken. I så måte samsvarer dette med teorien om at man vil kunne forvente at en skoleelev har klassen

som viktigste referansegruppe (Skaalvik & Skaalvik 2005). *Adam* sier at han merket tidlig at han ikke var så flink til å lese som de andre i klassen, mens *Anita* sier at hun merket at hun leste saktere og hadde mer feil enn de andre. *Aleksander* merket at han var en av de flinkeste på noen områder, men at han ikke skrev like godt som de andre. *Arne* lærte ikke å lese før han gikk i tredje klasse, lenge etter at alle de andre hadde lært å lese. På ungdomsskolen merket han at han også skrev saktere og kortere enn de andre elevene. Når *Aksel* sammenliknet seg med de andre merket han at han leste og skrev dårligere enn resten av klassen. I tillegg merket han at håndskriften var styggere enn de andres og at han måtte jobbe mer med lekser og annet skolearbeid. *Anne* la også merke til at hun måtte jobbe mer enn andre for å oppnå det samme som dem. Hun lærte dessuten ikke å lese før hun gikk i 4. - 5. klasse. Selv på de områdene som hun anså som sine sterkeste, følte hun at det alltid var noen som var flinkere enn henne.

Alle informantene opplevde å falle gjennom på enkelte fagområder når de sammenliknet seg med resten av klassen, men et par av informantene opplevde dette på mange viktige fagområder. I de tilfellene ser det ut til at sammenlikningen med de andre etter hvert også får en mer generell effekt. De føler seg generelt svakere og dårligere enn de andre i klassen. *Aksel* og *Anne* beskriver her hvordan de opplevde det:

*Det var bare det at når man ikke fikk til ting, så følte man seg litt mindre verd enn det de andre var da. (Aksel, 24 år)*

*Jeg har ikke følt meg så god som de andre, fordi jeg ikke har fått det til. (Anne, 29 år)*

Ut fra det disse informantene sier ser det ut til at sammenlikningen ikke bare har påvirket selvoppfatningen på de enkeltområdene som de sammenlikner seg med andre på, men at de negative vurderingene med tiden har gjennomsyret selvoppfatningen på en mer generell basis. Denne effekten har nok også blitt påvirket av andre kilder, men slik disse informantene ser det, er det sammenlikningen med andre som har hatt størst betydning.



Kun få av uttalelsene informantene tilkjennegir omhandler konkrete enkeltpersoner de har sammenliknet seg med. I alle disse tilfellene dreier det seg om sammenlikninger hvor informantene har følt at de har kommet heldig ut. *Aleksander* oppgir for eksempel at storebroren hans også har dysleksi, men at han er mye hardere rammet enn ham selv. *Arne* tror at en av grunnene til at dysleksien hans ikke ble oppdaget på grunnskolen, var at det var en medelev i klassen som var mye hardere rammet enn ham. Både *Adam* og *Aleksander* oppfattet seg som faglig sterkere enn elevene de fikk spesialundervisning sammen med. Disse sammenlikningene ser ut til å ha virket som en slags trøst for informantene; de er kanskje svake på noen områder, men det er andre som er enda svakere. I *Adam* og *Aleksanders* tilfelle kan det være snakk om det man kaller *Big-Fish-Little-Pond-effekten*. Det vil si at positiv selv vurdering kan ses på som en effekt av at eleven går i en svak gruppe og sammenlikner seg med elever der (Marsh, Craven & McInerney 2003). Å velge å sammenlikne seg med svakere enkeltpersoner er en strategi man kan benytte for å beskytte selvoppfatningen. Dette kan være tilfelle for informantene i eksemplene over.

Man mener at motivasjonen for å sammenlikne seg selv med andre vil øke hvis en person ikke har objektive mål å vurdere prestasjonene sine mot (Hattie 1992). Det kan se ut som om denne teorien passer med det informantene i dette utvalget skildrer. Forekomsten av sammenlikning med andre minsker kraftig i det informantene begynner på ungdomsskolen og får karakterer. Det er også på det tidspunktet at den informantene som gav uttrykk for svakest selvoppfatning på barneskolen sier at hun begynte å få bedre selvtilitt. *Anne* uttrykker det på denne måten:

*På ungdomsskolen stilte jeg meg mer uforstående til hvorfor jeg slet. For jeg merket at jeg klarte å følge fagene. Så på en eller annen måte så må jeg ha fått mestringsfølelse, på noen ting, på ungdomsskolen. (Anne, 29 år)*

Det kan være flere tenkelige grunner til at *Anne* opplevde en forbedring i selvoppfatningen på ungdomsskolen, men hun sier faktisk selv at karakterene gjorde at de gode prestasjonene hennes ble mer synlige. Den gode virkningen *Anne* skildrer kan ha bakgrunn i at hun på barneskolen så på seg selv som generelt akademisk svak

og at hun først på ungdomsskolen fikk tilbakemeldinger om at hun lykkes på noen områder. Gode karakterer var for henne ubestridelige og synlige bevis på dette.

Marsh sier at effekten av internal og eksternal sammenlikning virker i motsatt retning og kan i noen tilfeller oppveie hverandre (Skaalvik & Skaalvik 1996).

Informantene i utvalget skiller mellom hva de anser som sine sterke sider og hvordan disse sterke sidene er i sammenlikning med andre. Det ser ut som om de tillegger sammenlikningen med andre større vekt enn sammenlikningen mellom egne prestasjoner. *Anne* gjør rede for hvordan hun ser på forholdet mellom dem i sitatet nedenfor:

*For det var alltid en elev som var superflink, ikke sant. Du kan være flink også, men det var selvfølgelig den superflinke nerden som var flinkest. (Anne, 29 år)*

Alle informantene var ikke like bevisste på forholdet mellom de to typene sammenlikning, men måten de omtaler sammenhenger og virkninger på, tyder på at de opplevde det på samme måte som *Anne*. Årsakene kan være flere. Det kan for eksempel være at undervisningen har vært lagt opp på en måte som gir god grobunn for eksternal sammenlikning og at lærerne ikke har lagt vekt på personlig utvikling som mål på prestasjoner. Det kan også være slik at informantene i dette utvalget har fått svekket tiltroen til egne vurderinger i en slik grad at prestasjoner bare har verdi i forhold til hva andre presterer.

#### **4.2.3 Påvirkning gjennom selvattribusjon**

Hvordan vi årsaksforklarer, eller attribuerer, prestasjoner på skolen virker inn på hvordan vi vurderer oss selv og våre forventninger om å mestre. Informantene i denne undersøkelsen var meddelsomme når de omtalte hvilke årsaker de mente lå til grunn for sine prestasjoner på skolen. Det er ikke mulig å se noe fullstendig sammenfallende mønster i datamaterialet, men et hovedtrekk er at de fleste av informantene ser ut til å gi stabile, internale forhold størst betydning, både på områder hvor de lykkes og områder hvor de misslykkes. I tillegg ser det ut til at en av

dem svært ofte har attribuert til forhold som ligger utenfor sin kontroll. Et attribusjonsmønster hvor man forklarer suksess med eksterne forhold og det å feile med stabile, interne forhold, blir av de fleste forskere sett på som mest uheldig (Hattie 1992).

Evner og ferdigheter er stabile faktorer som ikke så lett lar seg endre og det er vanskelig å bli motivert til innsats hvis man føler at man ikke har mulighet til å påvirke situasjonen. I en del tilfeller ser dette ut til å gjelde for informantene i denne undersøkelsen. Å drøfte alle mulige faktorer og utfall i forbindelse med selvattribusjon og datamaterialet fra denne undersøkelsen vil bli en alt for omfattende oppgave. Jeg vil derfor bare trekke frem noen forhold og sitater som kan belyse de nevnte hovedtrekkene i materialet.

Både *Adam*, *Anita* og *Aleksander* vurderte seg selv som flinke i matematikk. Årsaken mente de var medfødte evner og ferdigheter hos dem selv. Hele fem av informantene sier at de er flinke i muntlige fag. Dette forholdet attribueres også til personlige egenskaper. Slik beskriver *Arne* det:

*Muntlige fag generelt, gikk veldig bra. For jeg husker veldig godt. (Arne, 24 år)*

I de tilfellene attribusjon til personlige egenskaper gjelder områder hvor man er dyktig, vil selvoppfatningen kunne påvirkes positivt. Faren ligger i hvilken virkning det ville fått hvis man plutselig mislykkes på disse områdene. Hos informantene i dette utvalget har det ikke forekommet noen slike dramatiske endringer og attribusjonene ser ut til å hatt positiv betydning for deres akademiske selvoppfatning på de gjeldende områdene.

Alle informantene sier at de er dårlige til å skrive. De begrunner det med evner, ferdigheter og det faktum at de har dysleksi. På samme måte som med evner, ser informantene på dysleksien som en medfødt ulempe som vil følge dem hele livet. Det er altså stabile, interne forhold som brukes som forklaring på dårlige resultater på dette området. Det gir i følge teorien grunnlag for å kunne anta at informantene vil føle motløshet og mislykkethet på dette fagområdet og at det vil påvirke

selvoppfatningen negativt (Covington & Beery 1976). Det sammenfaller med opplevelser informantene i dette utvalget beskriver. *Anita* beskriver i sitatet under hvordan hun strevde med stilskriving og etter hvert gav opp å prøve, mens *Adam* påpeker evnenes stabile kvalitet:

*Norsk stilskriving og sånn, det var jeg ikke noe flink til! Og det gikk alltid veldig dårlig! Man skulle alltid ha en eller annen sjanger av et eller annet slag. Og det var ikke noe for meg. Det var helt på jordet, for jeg skjønnte ikke hva de sjangerne var for noe. Så da bare skrev jeg et eller annet. Det gikk jo ikke så bra. (Anita, 31 år)*

*Du kan ikke bli så mye smartere enn det du er. (Adam, 25 år)*

Alle informantene angir liknende oppfatninger og erfaringer, og sier at det etter hvert førte til at de gav opp å prøve å lykkes med skrivingen.

Noen av informantene attribuerer det at de har mislykkes på enkelte områder med eksterne forhold, men det er bare en informant som har en overvekt av slike årsaksforklaringer. Han sier blant annet at en viktig grunn til at han ikke leser bra er at det ble brukt feil metode i leseopplæringen:

*Jeg husker at vi lærte å stave isteden for å lese! Det er noe jeg sliter med fortsatt. Jeg klarer ikke å lese hurtig. Det finnes veldig mange måter å lære å lese og skrive på, og når man har gjort studier på hva som funker best, så skjønner jeg ikke hvorfor man i*

*norske skoler velger det som viser seg å funke dårligst. (Arne, 24 år)*

Han antyder videre at latskap hos lærerne og dårlige rutiner på skolen førte til at lese- og skriveproblemene hans ikke ble oppdaget før på videregående skole. Samtidig med at han på denne måten forklarer nederlag med eksterne årsaker, forklarer han suksess med stabile, interne årsaker. *Arne* sier for eksempel at han klarte seg greit på skolen fordi han har svært god hukommelse. Et slik attribusjonsmønster kan være et tegn på selvbeskyttende attribusjon. Det viser seg i en tendens til å attribuere egen suksess internalt og egne nederlag eksternt (Skaalvik & Skaalvik 1996). Dette kan være en mulig årsak til *Arnes* attribusjonsmønster, særlig med tanke på at han er en av dem som ser ut til å ha slitt mest med selvoppfatningen og dermed kan ha hatt et sterkt motiv for beskytte seg på denne måten.

Eksempler i datamaterialet på at informantene har attribuert til kontrollerbare, internale forhold dreier seg i hovedsak om attribusjon til innsats. Å attribuere til innsats regnes som et heldig attribusjonsmønster (Covington & Beery 1976). Innsatsen kan styres og reguleres av eleven selv, og det gjør at det er lettere å opprettholde en tro på at innsats nytter. En forutsetning for at attribusjon til innsats skal opprettholdes, er at innsatsen gir resultater (Skaalvik & Skaalvik 2005). Alle informantene har fortalt om sin innsats i forbindelse med skolearbeidet. De fleste sier at innsatsen var høy på områder hvor de lykkes. På områder hvor informantene mislykkes oppgir de at innsatsen var lavere og i enkelte tilfeller helt fraværende. Dette sammenfaller godt med teorien. Hos de to kvinnene derimot, finnes det utsagn som tyder på at sammenhengen ikke alltid er like klar. *Anne* sier at hun flere ganger gjorde noen kraftanstrengelser og økte innsatsen i skolearbeidet. Handlingen var basert på en tro om at det ville føre til bedre resultater. Hun sier videre at hun da alltid ble misstenkt for å ha jukset:

*Det var så kjent i klassen at jeg var dårlig på skolen, at da jeg begynte med engelsk og øvde kjempemye på glosene, så var det en venninne av meg som rakk opp hånden og sa at jeg hadde kikket! Fordi jeg hadde gjort det så bra! Og noen ganger, når jeg prøvde å ta meg sammen, så ble det mistenkt at jeg hadde skrevet av eller at jeg hadde fått noen andre til å skrive, for de var så vant til at jeg gjorde så dårlig arbeid. (Anne, 29 år)*

*Anne* forteller at hun etter hvert gav opp norskfaget, men likevel gjorde hun sporadiske forsøk på å få bedre resultater ved å øke innsatsen, selv om hun hver gang ble mistenkt for juks. Opplevelsen av å bli mistrodd gjentok seg på ungdomskolen:

*Men det gjentok seg faktisk på ungdomsskolen. De gangene jeg prøvde å ta meg sammen. Jeg vet en gang jeg virkelig prøvde å lese kjempemye på en historieprøve, og gjorde det bra. Da forlangte læreren at vi skulle ta den igjen. Fordi de andre i klassen hadde gjort det så dårlig. Så jeg følte ikke at krafttakene jeg gjorde fikk noe resultat. (Anne, 29 år)*

Ut fra *Annes* erfaringer skulle man kunne vente at hun etter hvert ville gi helt opp å prøve. I intervjuet forklarer *Anne* at hun hele tiden hadde en tro på at økt innsats ville føre til bedre resultater. En mulig grunn til at hun klarte å opprettholde denne troen, er at hun visste at hun ikke hadde jukset og dermed selv så at innsatsen gav resultater.

Det kan også være at hun på andre områder i livet opplevde at økt innsats gav uttelling og at hun klarte å overføre denne erfaringen til skolearbeidet. *Anita* gir inntrykk av noe liknende når hun forteller hvordan hun strevde med leksene:

*Jeg brukte veldig mye tid på lekser og alt mulig sånt, men hadde ikke lyst til å bruke mye tid på lekser og sånt. (Anita, 31 år)*

*For jeg var egentlig litt pliktoppfyllende, jeg skulle ha gått gjennom leksene. Men det var grusomt. For jeg brukte alt for lang tid, i forhold til andre mennesker. Jeg skulle bare komme meg gjennom leksene, uansett hvor dårlig det skulle bli. (Anita, 31 år)*

Det kan se ut som om at *Anita* har en holdning om at skolearbeidet skulle gjøres, selv om det ikke ble bra. Denne holdningen er det mulig hun har fått med seg fra andre områder i livet og kanskje gjennom påvirkning fra familien. I likhet med alle de andre informantene, har *Anita* områder hvor hun lykkes på skolen. Det kan ha gitt henne positive erfaringer som igjen har ført til at hun har klart å opprettholde troen på at innsats nytter.

#### **4.2.4 Påvirkning gjennom psykologisk sentralitet**

Vurderingen på noen områder er mer viktige for den akademiske selvoppfatningen enn andre områder. Rosenberg (1979) bruker betegnelsen psykologisk sentralitet om disse områdene. Hvilke områder som har psykologisk sentralitet for oss influeres i stor grad av omgivelsenes syn på hva som er viktig. På spørsmålet om hvilke fagområder informantene fikk inntrykk at omgivelsene så på som de viktigste å være flink i, var det ganske stor enighet om at lærerne anså norsk, matematikk og engelsk som de mest sentrale fagene. Når det gjaldt hvilke fag det gav status å være flink i blant elevene, så var det mer variasjon. Matematikk, naturfag, språk, historie og gym var svarene som forekom hyppigst. Undersøkelser viser at selv vurderingen påvirkes sterkest av områder som har høy verdi for oss (Hattie 2003). Matematikk var et fag som hadde høy verdi både hos lærere og elever. *Adam*, *Aleksander* og *Anita* opplevde at de var flinke i matematikk. I følge teorien skal fagets sentralitet derfor kunne føre

til at selvoppfatningen til disse tre blir styrket. *Aleksander* kommenterer det på denne måten:

*Det er kanskje derfor jeg ble sett på som en av de flinke hele tiden. Fordi jeg alltid har vært veldig god i matematikk. Det er litt sånn at hvis du er flink i det, da er du liksom flink. Det er i alle fall veldig mange som synes det. Det er i alle fall det inntrykket jeg sitter igjen med. Det er også kanskje grunnen til at det at jeg har vært litt dårligere i de andre fagene er blitt satt litt i bakgrunnen, på en måte. (Aleksander, 28 år)*

*Aleksanders* sitat er et godt eksempel på at det å lykkes i et fag med høy verdi styrker oppfatningen om at man er dyktig på skolen. Det samme ser ut til å være tilfelle for de andre informantene som lykkes på områder med høy verdi. Å være flink i et fag med lav verdi vil ikke gi like stor uttelling. Flere av informantene hadde sin faglige styrke i slike fag. *Anne* var for eksempel flink i muntlig norsk og engelsk og uttrykker her sin skuffelse over fagenes manglende status:

*Dessverre så var ikke muntlig norsk og engelsk noen fag som hadde noen status å være flink i. (Anne, 29 år)*

Det ser altså ut som om informantene var klar over forholdet mellom fagenes verdi og at det påvirket hvordan de vurderte seg selv.

Psykologisk sentralitet er også av betydning på områder hvor vi kommer til kort. Å feile på et område som er høyt verdsatt vil som regel føre til at selvbedømmelsen svekkes (Skaalvik & Skaalvik 1996). Norsk er et fag som informantene oppfattet hadde høy verdi. Samtidig er det et fag det er vanskelig å lykkes i for de fleste dyslektikere (Høien & Lundberg 2000). Det er av den grunn rimelig å anta at det å mislykkes med norskfaget vil føre til at informantene vurderer seg selv negativt på dette området. Informantenes utsagn samsvarer i høy grad med dette. De gir alle uttrykk for lav selvbedømmelse i norsk.

En vanlig strategi for å beskytte seg selv mot lav selvbedømmelse er, i følge Rosenberg (1968), å devaluere området man mislykkes på. Det er flere uttalelser i datamaterialet som kan tyde på at informantene har devaluert ferdigheter og fag. *Adam* sier for eksempel at han ikke var interessert i lesing og at han var mer opptatt av andre ting.

Denne innstillingen til lesing kan være en form for devaluering og en måte å beskytte seg mot ubehaget som oppstår i forbindelse med slitet med å mestre viktige ferdigheter. Det finnes også eksempler på at enkelte informanter har devaluert alt som har med skole å gjøre. *Arne* sier at han ikke så på skole og skolearbeid som viktig i det hele tatt:

*Det er noe som jeg egentlig aldri har engasjert meg i; å gjøre det bra på skolen.*

*Det opplevdes ikke som viktig i det hele tatt. Ikke på barneskolen og ikke på ungdomsskolen. Egentlig ikke på videregående heller. (Arne, 24 år)*

En slik uttalelse kan være grunnet i et behov for å devaluere skole og skolearbeid. Andre utsagn fra denne informanten styrker mistanken om at han kan ha vært motivert for å benytte en slik strategi. Et forhold som kan motstride denne antagelsen er at det er vanskelig å devaluere områder med høy verdi (Rosenberg 1968). Å gjøre det bra på skolen er en kvalitet som er fremtredende i vårt samfunn og det vil være vanskelig for en elev å devaluere denne kvaliteten (Skaalvik & Skaalvik 2005). Det kan følgelig være andre og ukjente beveggrunner som ligger bak en slik uttalelse. At det kan være vanskelig å devaluere kvaliteter som har høy verdi gir *Aleksander* et eksempel på:

*Jeg syntes rettskriving var vanskelig. Hvordan man skal stave ting. Men etter hvert så begynte jeg å se på det som helt uviktig. Jeg bare distanserte meg helt fra det. Jeg valgte å si at det bryr jeg meg ikke om. Det er ikke det som avgjør om jeg er dum eller ikke. Nå blir jeg nesten litt sur når folk begynner å rette meg. Jeg tenker litt sånn: "Uff, jeg er ikke så flink i det. Kan ikke du bare droppe det?" (Aleksander, 28 år)*

Sitatet viser at *Aleksander* var inneforstått med at det var et bevisst valg hos ham å devaluere rettskriving som en viktig ferdighet. Sitatet viser dessuten hvor vanskelig det er for ham å opprettholde denne devalueringen fordi han så ofte får kommentarer fra andre som påpeker viktigheten av å kunne skrive riktig. *Aleksander* er kanskje den i utvalget som har mest positiv selvoppfatning. Devalueringen kan ha hatt betydning for hans positive vurdering av seg selv, men det er vanskelig å si noe om i hvilken grad den har påvirket selvoppfatningen. Drøftingen i denne oppgaven av hva som



---

påvirker selvoppfatningen viser at er det komplekse forhold og sammenhenger som bestemmer hva som får betydning for vår selvoppfatning .



## 5. Oppsummering og konklusjoner

I dette kapittelet vil jeg først oppsummere de viktigste funnene, før jeg gir et kort sammendrag av svarene på forskningsspørsmålene. Jeg vil også se på funnene i denne undersøkelsen i forhold til funn i andre, liknende undersøkelser. Helt til slutt vil jeg komme med noen konklusjoner og refleksjoner.

### 5.1 Oppsummering av de viktigste funnene

Presentasjonen og drøftingen av funnene tok utgangspunkt i teori om hva som kan påvirke selvoppfatningen. Oppsummeringen vil derfor ha samme tilnærming.

#### Mestringserfaringer:

Informantene oppgav at de ble motiverte av mestring og alle hadde noen områder hvor de opplevde å mestre godt på skolen. Lese- og skriveaktiviteter var de områdene hvor informantene opplevde minst mestring og dette forholdet ser ut til å ha ført til lav faglig selvoppfatning på de gjeldende områdene. Følelsen av å ikke mestre førte til at innsatsen ble redusert, og noen av informantene gav etter hvert helt opp å prøve å lykkes i lese- og skriveaktiviteter.

#### Andres eksempel:

De eneste utsagnene som viser at informantene har brukt andre som eksempel på hva de selv kan oppnå, er et par referanser til foreldre med dysleksi som likevel har klart seg bra i livet.

#### Verbal overtalelse:

I forbindelse med verbal overtalelse er det foreldrene som har hatt den viktigste og mest positive rollen. Overtalelsene ser også ut til å ha hatt en langtidseffekt gjennom sin funksjon som vurdering. Informantene sier at de etter hvert overtok foreldrene vurderinger. Lærernes overtalelser ser ut til å ha falt mindre heldig ut. Flere av

informantene oppgir at virkningen ofte var mislykket og at det påvirket selvoppfatningen i negativ retning.

#### Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner:

Alle informantene kunne rapportere om fysiske og emosjonelle reaksjoner ovenfor vanskelige oppgaver, men det ser ut som om disse reaksjonene mer har vært et resultat av et behov for å beskytte selvverdet, enn en påvirkningskilde i seg selv.

#### Andres vurderinger:

Andres vurderinger var en viktig kilde til påvirkning av selvoppfatningen for informantene i denne undersøkelsen. Nesten alle informantene oppgav at det i hovedsak var medelevenes og lærernes negative vurderinger som gjorde inntrykk på dem og at det fikk uheldige følger for selvoppfatningen. Fem av seks oppgav derimot at de følte seg positivt vurdert av foreldrene sine og dette forholdet ser ut til å ha styrket selvoppfatningen.

#### Sammenlikning:

Informanten gjorde bruk av både internal og eksternal sammenlikning. Internalt målte de sine gode prestasjoner opp mot sine dårlige prestasjoner og brukte sammenlikningen til å karakterisere svake og sterke sider ved seg selv. De oppgir strev som den viktigste faktoren for målingene. Eksternal sammenlikning blir brukt i utstrakt grad av informantene i denne undersøkelsen. Ofte falt sammenlikningen uheldig ut og informantene fikk da svekket selvoppfatningen på det området. Eksternal sammenlikning ser ut til å ha hatt større betydning for selvoppfatningen enn internal sammenlikning.

#### Attribusjon:

Informantene attribuerte ofte til stabile, internale forhold, både på områder hvor de lykkes og områder hvor de mislykkes. Innsats er den eneste kontrollerbare faktoren

som informantene omtaler, men resultatene av innsatsen er varierende og effekten vil derfor også variere med hensyn til utfallet for selvoppfatningen.

#### Psykologisk sentralitet:

Teoretiske fag hadde generelt sett høyest sentralitet, både hos informantene selv og i omgivelsene. I de tilfellene informantene oppgav å lykkes i fag med høy sentralitet, oppgav de også å ha god selvoppfatning i faget. I de tilfellene de feilet på områder med høy sentralitet, fikk det negative følger for selvoppfatningen. Å lykkes på områder med lav sentralitet gav lite uttelling.

## 5.2 Sammendrag av svarene på forskningsspørsmålene

I innledningen presenterte jeg seks forskningsspørsmål. Hensikten med spørsmålene var at de skulle styre innsamlingen av data og de var betydningsfulle i utviklingen av intervjuguiden. Hvert enkelt spørsmål i seg selv var ikke tenkt som avgjørende for problemstillingen. Det kan likevel være interessant og oppklarende å gi et sammendrag av svarene på de enkelte forskningsspørsmålene, slik at flere forhold ved informantene og undersøkelsen blir belyst.

#### Hvordan opplevde de unge, voksne dyslektikerne sin skolesituasjon?

Fem av seks informanter oppgav at de i hovedsak hadde negative opplevelser på grunnskolen. Negative vurderinger fra lærere og medelever og følelsen av å ikke mestre var de viktigste årsakene. Kun en av informantene hadde i hovedsak gode opplevelser på skolen.

#### På hvilken måte viste vanskene seg?

Lese- og skrivevanskene informantene beskrev samsvarer i høy grad med vansker man regner som typiske for dyslektikere. Vanskene medførte problemer på flere fagområder.

#### Hvordan påvirket dysleksien motivasjonen for skolearbeidet?

Det er entydige funn i datamaterialet som viser at dysleksien og vansker i tilknytting til dysleksien minsket motivasjonen for skolearbeidet.

#### Hvordan vurderte de egne skolefaglige ferdigheter og muligheter?

Informantene vurderte sine ferdigheter og muligheter som gode på områder hvor de lykkes og svake på områder hvor de mislykkes. Generelt sett førte dysleksien til at vurderingen ble svekket med hensyn til muligheter.

#### Hvordan reagerte omgivelsene på vanskene?

Omgivelsenes reaksjoner varierte, men hovedtrekkene var at lærerne virket usikre på hvordan de skulle takle dyslektiske elevers problemer og at foreldrene reagerte med støtte, tiltro og oppmuntring.

#### Hvordan så de på egne fremtidsmuligheter med hensyn til utdanning og arbeidsliv?

De fleste informantene følte at dysleksien satte begrensninger for hvilken utdanning og yrkeskarriere de kunne velge. To av informantene så ingen slike begrensninger.

#### Hvilke konsekvenser har dysleksien og skoleerfaringene fått for karrierevalgene de har gjort, slik de selv ser det i ettertid?

Informantene mener at de mer eller mindre bevisst har unngått å ta en utdanning som krever gode skriveferdigheter, men er usikre på om det skyldes dysleksien og skoleerfaringene eller personlige preferanser.

### 5.3 Funn i denne undersøkelsen og funn i andre undersøkelser

I slutten av teorikapittelet gjorde jeg rede for noen forskningsfunn fra et utvalg undersøkelser som er blitt foretatt om sammenhenger mellom dysleksi og selvoppfatning. Et utgangspunkt for denne undersøkelsen var dessuten Sidsel Skaalviks (1994) doktorgradsavhandling om voksne dyslektikere og deres

opplevelser på skolen. Det vil være interessant å foreta en kort sammenlikning av funnene i denne undersøkelsen med funnene i de ovenfor nevnte undersøkelsene for å se om de samsvarer.

Taube (1988) fant at elever med dysleksi hadde lavere selvoppfatning enn kontrollgruppen og at de hadde en mer negativ holdning til skole og lavere forventninger om mestring. Dette funnet samsvarer godt med mine funn. Jeg har ikke hatt mulighet til å måle og sammenlikne resultatene med en kontrollgruppe, men ifølge informantenes egne utsagn, har også de hatt lave forventninger om mestring og lav selvoppfatning på en del områder. Fem av seks informanter sa også at de i hovedsak mistrivdes på skolen.

Skaalvik (1994) rapportere om liten tiltro til egen mestring og forsøk på å unngå lese- og skriveaktiviteter hos sine informanter. Dette er forhold som var aktuelle for de fleste av mine informanter også. Videre fant Skaalvik at informantene prøvde å skjule vanskene sine og at de var redde for å bli sett på som mindre intelligente. I min undersøkelse oppgav fem av seks informanter at de forsøkte å skjule prestasjonene sine for medelever, og tre sa at de var, eller er, redde for at andre skal se på dem som mindre intelligente. Skaalviks informanter beskrev skoletiden som svært strevsom og fortalte at de la ned stor innsats i skolearbeidet. Det samme gjorde mine informanter. De hadde alle en oppfatning om at de som dyslektikere måtte jobbe mye mer enn andre for å oppnå det samme.

Alexander-Passe (2006) fant overraskende forskjeller mellom kjønnene når det gjaldt bruk av strategier, selvoppfatning og depresjon. I mitt utvalg fant jeg ingen slike kjønnsforskjeller og utvalget er uansett for lite til å kunne trekke slike konklusjoner. Derimot samsvarer beskrivelsene av emosjonelle strategier hos informantene til Alexander-Passe med noen av mine informanters beskrivelser, som for eksempel unngåelse og sosial isolering.

På syttitallet fant Rosenthal, blant annet, funn som viste at foreldrenes involvering og støtte kunne ha stor positiv betydning for selvoppfatningen til dyslektikere (Edwards

1994). I nyere tid har Singer (2007) gjort liknende funn. Det mest oppsiktsvekkende funnet var at elevene helst ønsket hjelp og støtte fra foreldrene og at de så på lærere og medelevers involvering som en trussel mot selvoppfatningen. Begge disse undersøkelsene samsvarer med funn i min undersøkelse, hvor fem av seks informanter la stor vekt på den positive betydningen av foreldrenes involvering og støtte. De oppgav også at lærere og medelevers vurderinger ofte var negative og førte til svekkelse av selvoppfatningen.

Burden (2005) mente å kunne skille ut tre elementer som hadde vært avgjørende for at dyslektikerne i hans undersøkelse hadde utviklet god selvoppfatning; en tro på at veien til suksess ligger i egne hender, en målbevisst tro på og bestemthet om å overvinne vanskene sine og undervisning i et miljø med felles mål og gode støttespillere. Informantene i min undersøkelse fikk ikke undervisning i et slikt miljø som Burden beskriver og har kanskje ikke så god selvoppfatning som hans informanter, men hele fem av seks gav uttrykk for en sterk målbevissthet og innsatsvilje. Det ser ut til at dette har vært avgjørende faktorer på veien mot en god utdanning og yrkeskarriere.

## 5.4 Konklusjoner og refleksjoner

Denne oppgaven har hatt som formål å belyse hvordan skoleerfaringene til unge, voksne dyslektikere kan ha fått betydning for selvoppfatningen. Gjennom presentasjonen og drøftingen av funnene mener jeg at jeg har svart på problemstillingen, men det må taes noen forbehold. For det første er utvalget og materialet av en slik art at det ikke er mulig å generalisere funnene. Resultatene kan strengt tatt bare sies å gjelde for informantene i dette utvalget. For det andre er selvoppfatning et sammensatt begrep som påvirkes av kompliserte mekanismer og forhold, og følgelig er det vanskelig å måle selvoppfatning på en nøytral og nøyaktig måte. I den grad jeg kan si noe om hvordan skoleerfaringene til informantene har påvirket selvoppfatningen, er dette kun basert på subjektive vurderinger og tolkninger av meg og informantene selv. Et forhold som kan støtte troverdigheten til resultatene



i denne undersøkelsen er det relativt store samsvaret med teorien på området og funn i andre, liknende undersøkelser.

Resultatene i denne undersøkelsen er altså i stor grad slik man kunne forvente på bakgrunn av teori om selvoppfatning og funn i andre undersøkelser. Det ser ikke ut som om tiden som har gått siden Sidsel Skaalvik (1994) gjennomførte sin undersøkelse har ført til de store endringene i skolesituasjonen for elever med dysleksi. I undersøkelsen er det er imidlertid to forhold som utpeker seg som spesielt interessante. Det første er at alle informantene i denne undersøkelsen har tatt eller holder på å ta høyere utdanning. Resultatene viste at informantene hadde lav akademisk selvoppfatning på et eller flere områder med psykologisk sentralitet, og ut fra teori og tidligere forskningsfunn skulle man da kunne forvente at informantene ville velge bort høyere utdanning. Det er på dette området mine informanter skiller seg mest fra informantene i Sidsel Skaalviks (ibid.) undersøkelse. Det er flere tenkelige faktorer som kan ha ført til at de har valgt å ta høyere utdanning. En mulig faktor kan være evner. Alle informantene gav inntrykk av å ha gode intellektuelle evner. Disse evnene kan ha vært en viktig ressurs som har gjort det mulig for informantene å gjennomføre en lang utdanning til tross for vanskene som dysleksien medfører. En annen mulig faktor er at det foreligger et press og forventninger om å oppnå gode skoleprestasjoner og å få en god utdannelse i dagens samfunn (Skaalvik & Skaalvik 2005). Det er svært sannsynlig at informantene har følt disse forventningene. En tredje mulig faktor er styrken og graden av påvirkning på selvoppfatningen fra de ulike kildene. Selv om alle oppgir at de har hatt lav selvoppfatning på noen områder, har de også hatt god selvoppfatning på andre områder. Styrkeforholdet og vektingen mellom de ulike kildene kan ha gitt informantene sterk nok tiltro til egne evner og muligheter til å ta fatt på en lang utdannelse.

Det andre forholdet som utpeker seg som spesielt interessant, er hvor viktige foreldrene ser ut til å ha vært for utviklingen av informantenes akademiske selvoppfatning. At foreldre er sentrale som påvirkere på barns selvoppfatning er godt

kjent i forskningen (Mruk 2006 ). Foreldres rolle som påvirkere på barnas akademiske selvoppfatning derimot, har i hovedsak vært som oppmuntre og støttespillere, og man har ment at effekten på sitt beste er kortvarig (Bandura 1986). En helt fersk undersøkelse av Singer (2007) viser at barna i undersøkelsen oppfattet foreldrenes involvering som den viktigste og mest positive støtten i skolearbeidet. Fem av mine informanter opplevde det på akkurat samme måte, og i tillegg hadde de et lenger tidsperspektiv på effekten. De mente at foreldrenes verbale overtalelser med tiden ble en del av deres egen oppfatning om seg selv og at det virket styrkende på selvoppfatningen. Mest sannsynlig har den verbale overtalelsen fått en slik effekt fordi den har blitt oppfattet som positiv vurdering og fordi den er blitt gjentatt ofte over en lang tidsperiode. Det er uansett mulig at foreldres rolle som påvirkere av barns akademiske selvoppfatning er blitt undervurdert. Hvis dette forholdet stemmer, er det svært interessant, særlig med tanke på den pågående debatten om skole/hjem samarbeidet. Det vil bli spennende å se om andre undersøkelser innhenter funn som peker i samme retning.

## Kildeliste

- Alexander-Passe, N 2006, 'How dyslexic teenagers cope: an investigation of self-esteem, coping and depression', *Dyslexia*. vol. 12, s. 256-275.
- Bandura, A 1986, *Sosial foundations of thought and action: a social cognitive theory*, Prentice- Hall, Engelwood Cliffs, N.J.
- Befring, E 2002, *Forskningsmetode, etikk og statistikk*, Det Norske Samlaget, Oslo.
- Burden, R, 2005, *Dyslexia and self-concept. Seeking a dyslexic identity*, Whurr Publishers, London.
- Covington, MV & Beery, RG 1976, *Self-worth and school learning*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Critchley, M 1970, *The dyslexic child*, William Heinemann, London.
- Dalen, M 2004, *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*, Universitetsforlaget, Oslo
- Edwards, J 1994, *The scars of dyslexia. Eight case studies in emotional reactions*, Cassell, London.
- Fawcett, A J 2004, 'Individual case studies and recent research', Miles, T R, *Dyslexia and stress. Second edition*, Whurr Publishers, London.
- Guba, EG & Lincoln, YS 1989, *Fourth generation evaluation*, Sage Publications, California.
- Hatcher, J & Snowling, M J 2002, 'The phological representations hypothesis of dyslexia: from theory to practice', Reid, G & Wearmouth, J, *Dyslexia and literacy. Theory and practice*, John Wiley & Sons, Chichester.
- Hattie, J 1992, *Self-concept*, Lawrence Erlbaum Associates, London.
- Hattie, J 2003, 'Getting back on the correct pathway for self-concept research in the new millenium. Revisiting misinterpretations of and revitalizing the contributions of James` agenda for research of the self', Marsh, HW, Craven, RG & McInerney, DM, *International advances in self research*, Information Age Publishing, Greenwich.
- Henderson, A 2001, 'Mathematically thinking', Hunter-Carsch, M, *Dyslexia. A psychosocial perspective*, Whurr Publishers, London.
- Holter, H 1996, 'Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning', Holter, H & Kalleberg, R, *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, Universitetsforlaget, Oslo.

Høien, T & Lundberg, I 2000, *Dysleksi. Fra teori til praksis*, Gyldendal Akademiske, Oslo.

Kaplan, H B 1980, *Deviant behavior in defense of self*, Academic Press, New York.

Kirk, J & Miller, ML 1989, *Reliability and validity in qualitative research*, Sage Publications, London.

Knight, D F & Hynd, GW 2002, 'The neurobiology of dyslexia', Reid, G & Wearmouth, J, *Dyslexia and literacy. Theory and practice*, John Wiley & Sons, Chichester.

Kruuse, E 1999, *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag*, Dansk Psykologisk Forlag, København.

Kvale, S 2001, *Det kvalitative forskningsintervju*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.

Lyon, GR, Shaywitz, SE & Shaywitz, BA 2003, 'A definition of dyslexia', *Annals of dyslexia*, vol. 53, s. 1-14.

Marsh, HW, Craven, RG & McInerney, DM 2003, 'International advances in self research. Speaking to the future', *International advances in self research*, Information Age Publishing, Greenwich.

Marsh, HW & Köller, O 2003, 'Bringing together two theoretical models of relations between academic self-concept and achievement', Marsh, HW, Craven, RG & McInerney, DM, *International advances in self research*, Information Age Publishing, Greenwich.

Mead, GH 2005, *Sindet, selvet og samfundet: fra et socialbehavioristisk standpunkt*, Akademisk Forlag, København.

Miles, TR & Miles, E 1999, *Dyslexia. A hundred years on. Second edition*, Open University Press, Buckingham.

Miles, TR 2004, 'Some final thoughts', *Dyslexia and stress. Second edition*, Whurr Publishers, London.

Miles, TR 2006, *Fifty years in dyslexia research*, John Wiley & Sons, New York.

Morgan, E & Klein, C 2000, *The dyslexic adult in a non-dyslexic world*, Whurr Publishers, London.

Mruk, CJ 2006, *Self-esteem research, theory, and practice. Toward a positive psychology of self-esteem*, Springer Publishing Company, New York.

NESH 2006: *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora, Oslo.

---

NUDIST 2002: *Non-numerical unstructured data indexing, searching and theorizing*, QSR International Pty. Ltd., Australia.

Næss, A 2001, *Filosofiens historie*, Universitetsforlaget, Oslo.

Patton, MQ 1990, *Qualitative evaluation and research methods*, Sage Publications, London.

Postholm, MB 2005, *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*, Universitetsforlaget, Oslo.

Powers, WR 2005, *Transcription techniques for the spoken word*, Alta Mira Press, London.

Rosenberg, M 1968, 'Psychological selectivity in self-esteem formation', Gordon, C & Gergen, KJ, *The self in social interaction. Classic and contemporary perspectives. Volum 1*, John Wiley and sons, New York.

Rosenberg, M 1979, *Conceiving the self*, Basic books, New York.

Rubin, HJ & Rubin, IS 2005, *Qualitative interviewing. The art of hearing data. Second edition*, Sage Publications, London.

Seidman, IE 1991, *Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in education and the social sciences*, Teachers College Press. Colombia University, New York.

Singer, E 2007, 'Coping with academic failure, a study of dutch children with dyslexia', *Dyslexia. Early View Online*, lesedato 05.11.07., <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/abstract/116330818/ABSTRACT>.

Skaalvik, EM & Bong, M 2003, 'Self-concept and self-efficacy revisited. A few notable differences and important similarities', Marsh, HW, Craven, RG & McInerney, DM, *International advances in self research*, Information Age Publishing, Greenwich.

Skaalvik, S 1994, *Voksne med lese- og skrivevansker forteller om sine skoleerfaringer*, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, AVH, Universitetet i Trondheim, Trondheim.

Skaalvik, EM & Skaalvik, S 1996, *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta: Tano.

Skaalvik, EM & Skaalvik, S 2005, *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*, Universitetsforlaget, Oslo.

Snowling, MJ 2000, *Dyslexia. Second edition*, Blackwell Publishing, Oxford.

Snowling, MJ & Nation, K 1997, 'Language, phonology and learning to read', Hulme, C & Snowling, MJ, *Dyslexia: biology, cognition and intervention*, Whurr Publishers, London.

Stanovich, KE 1994, 'Are discrepancy-based definitions of dyslexia empirically defensible?', Van Den Bos, KP, Siegel, LS, Bakker, DJ & Share, DL, *Current directions in dyslexia research*, Swets & Zeitlinger, Lisse.

Strauss, A & Corbin, J 1998, *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*, Sage Publications, London.

Sullivan, HS 1953, *Conceptions of modern psychiatry*, DC: Norton, Washington.

Taube, K 1988, *Reading acquisition and self-concept*, AVH, University of Umeå, Umeå.

Tesch, R 1990, *Qualitative research: analysis types and software tools*, The Falmer Press, New York.

Thot, G & Siegel, LS 1994, 'A critical evaluation of the IQ-achievement discrepancy based definition of dyslexia', Van Den Bos, KP, Siegel, LS, Bakker, DJ & Share, DL, *Current directions in dyslexia research*, Swets & Zeitlinger, Lisse.

Vedeler, L 2000, *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*, Gyldendal Akademisk, Oslo.

Wormnæs, O 2006, 'Om forståelse, tolkning og hermeneutikk', *Spesialpedagogikk. SPED4010. Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk. Master. Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskaplige fakultet. Institutt for spesialpedagogikk*, Unipub, Oslo.

Yow, VR 1994, *Recording oral history. A practical guide for social scientists*, Sage Publications, London.

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Intervjuguiden.

Vedlegg 2: Informasjonsbrev til Dysleksiforbundets medlemmer.

Vedlegg 3: NSD.

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring.

Vedlegg 5: Informasjon om informantene.





Vedlegg 1: Intervjuguiden:

## **INTERVJUGUIDE**

### INNLEDNING

- 1) Presentasjon av meg selv.
- 2) Forklare hensikten med intervjuet ( *i henhold til informasjonsskriv og samtykkeerklæring*).
- 3) Personvern og frivillighet ( *i henhold til informasjonsskriv og samtykkeerklæring*).
- 4) Informerer om bruk av båndopptaker.
- 5) Er det noe du lurer på?
- 6) Underskrift på samtykkeerklæringen ( *kopi til informanten*).

### A:BAKGRUNNSINFORMASJON

A1) Kjønn?

A2) Alder?

A3) Hva holder du på med til daglig?

- *jobb/utdanning*

- *fritidsaktiviteter/hobbyer*

**B: GENERELLE SKOLEERFARINGER**

B1) Kan du beskrive barne-/ungdomsskolen du gikk på?

*- f.eks.: skolestørrelse, klassestørrelse og sosialt miljø?*

B2) Hvilke andre skoler har du gått på?

B3) På hvilken skole trivdes du best? Hvorfor?

B4) På hvilken skole trivdes du minst? Hvorfor?

B5) Hvordan ville du beskrive deg selv som elev?

*- hvordan oppførte du deg i timene?*

*- hvordan jobbet du med skolearbeidet (på skolen og hjemme)?*

*- hvor viktig var det for deg å gjøre det bra på skolen?*

*- hvordan var forholdet til de andre elevene i klassen?*

*- hvordan var forholdet til lærerne?*

B6) Hvilke fag/aktiviteter likte du best på skolen? Hvorfor?

B7) Hvilke fag/aktiviteter likte du minst på skolen? Hvorfor?

---

B8) Hvilke fag mente du ble sett på som de viktigste på skolen? Hvorfor?

C: LESE- OG SKRIVEVANSKER

C1) Når ble du først oppmerksom på at du hadde vansker med lesing og skriving?

C2) På hvilke måter viste vanskene seg?

*-F.eks.: - vansker i forbindelse med lesing og skriving?*

*- vansker i andre fag?*

*- brukte lang tid på skolearbeidet?*

*- vansker med å huske og finne riktige ord?*

*- vansker med å lære seg ting utenat?*

*- følelse av å være annerledes, ikke flink nok, redd, usikker, frustrert  
o.s.v.?*

*- sosiale vansker?*

*- klumsete, stygg håndskrift?*

C3) Vet du om det er flere i din familie som har, eller har hatt, problemer med lesing og skriving?

C4) Hvordan opplevde du lese- og skriveaktiviteter på skolen?

- *når du leste stille for deg selv?*

- *ved høytlesing?*

- *når du fikk skriveoppgaver?*

- *når du skulle skrive på tavla?*

C5) Hvordan reagerte omgivelsene på vanskene dine?

- *medelever*

- *lærere*

- *foreldre*

C6) Hva gjorde du i situasjoner hvor du ikke fikk til oppgavene du ble gitt?

- *bad om hjelp? Hvem?*

- *prøvde å unngå å gjøre oppgavene? Hvordan?*

- *skjulte prestasjoner/resultater? Hvordan?*

C7) Hva trodde du den gangen var årsakene til vanskene med å lese og skrive?

C8) Hva trodde du at foreldre, lærere og medelever mente var årsaken?

C9) Trodde du den gangen at det var mulig å overvinne vanskene, og i så fall hvordan?

C10) Hva tror du i dag?

C11) Hvordan så du den gangen på dine fremtidige muligheter til utdanning og yrkeskarriere?

- *husker du hva du hadde lyst til å bli?*

- *trodde du dette var mulig for deg?*

#### D: TILTAK/HJELP

D1) Fikk du noen form for hjelp til å takle lese- og skrivevanskene før du fikk vite at du hadde dysleksi?

- *hvis ja, hva slags hjelp?*

- *hvis ja, hvordan opplevde du denne hjelpen?*

- *hvis nei, ønsket du hjelp?*

- *hvis ja, bad du om hjelp?*

- *hvis nei, hvorfor ikke?*

- *hvis nei, hvordan opplevde du det å ikke få hjelp?*

D2) Når og hvordan ble det slått fast at du hadde dysleksi?

D3) Hvordan reagerte du da du fikk vite at du hadde dysleksi?

D4) Hva slags tiltak/hjelp ble satt i gang etter at du fikk fastslått at du hadde dysleksi?

D5) Hvordan opplevde du disse tiltakene?

D6) Fortalte du venner og medelever at du hadde dysleksi?

- *hvis ja, hvorfor?*

- *hvis nei, hvorfor ikke?*

D7) Hvordan reagerte omgivelsene da de fikk vite det?

- *foreldre*

- *lærere*

- *medelever*

D8) Pleier du å fortelle folk at du har dysleksi i dag? Hvorfor/hvorfor ikke?

D9) Skaper dysleksien noen problemer for deg i dag?

- *ved lesing og skriving?*

- *når du snakker?*

- *sosialt?*

- *regning?*

- *hukommelse?*

- *annet?*

### E: KONSEKVENSER

E1) Tror du at dysleksien og dine skoleerfaringer har hatt konsekvenser for ditt voksne liv i forhold til utdanning og/eller yrkesvalg?

- *hvis ja, på hvilken måte?*

- *hvis nei, hvorfor ikke?*

E2) Hvis du selv fikk et barn som viste seg å ha dysleksi, hva ville du ønske at skolen gjorde for dette barnet?

### F: EGNE TILFØYELSER

F1) Er det noe du har lyst til å tilføye i forbindelse med det vi har snakket om?

F2) Har du noen kommentarer til intervjusituasjonen?

F3) Er det noen spørsmål jeg burde ha stilt, men som jeg ikke har stilt?

F4) Er det noen spørsmål jeg stilte som jeg ikke burde ha stilt?

TAKK

- 1) Takk for at du tok deg tid til å snakke med meg og svare på spørsmålene!
- 2) Kan jeg få kontakte deg igjen hvis det er noe jeg lurер på i forbindelse med dette intervjuet?
- 3) Ta kontakt med meg hvis det er noe du lurер på (*kontaktinfo. på samtykkeerklæringen*).



---

Vedlegg 2: Informasjonsbrev til Dysleksiforbundets medlemmer:

## **VIL DU VÆRE MED PÅ INTERVJU?**

Vi heter Astrid og Vilde og vi studerer spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo.

Dette semesteret skal vi skrive masteroppgave. Vi skal skrive hver vår oppgave, men begge skal skrive om skoleerfaringer til personer med dysleksi.

\* Astrid ønsker å snakke med 4-8 personer mellom 18 – 30 år.

\* Vilde ønsker å snakke med 4-8 elever mellom 10 – 12 år.

### **Hvis du er mellom 18 – 30 år.....**

Oppgaven skal handle om skole-erfaringene til unge, voksne dyslektikere.

Kunnskapen om dysleksi har blitt større de siste årene og jeg ønsker å finne ut om dyslektikers skole-erfaringer har forandret seg med den økte kunnskapen.

Spørsmålene vil handle om hvordan du opplevde skolen, hva slags vansker du hadde og hva slags hjelp du fikk. Jeg vil også spørre om hvordan du så på deg selv som elev og hva slags betydning dysleksien har fått for deg, med tanke på utdanning og arbeid.

### **Hvis du har barn mellom 10 – 12 år...**

Oppgaven skal handle om hvordan elever med dysleksi opplever sin skolehverdag.

Jeg vil intervju elever fordi jeg mener deres tanker og meninger er veldig viktige.

Spørsmålene vil handle om hvordan de opplever skolen, klassen og lærerne. Jeg vil også spørre om hva de synes om lesing og skriving, og hvordan de opplever å ha dysleksi.

### **Følgende gjelder for begge intervjuene:**

Vi vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta

omtrent en time, og vi blir sammen enig om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst, uten å måtte fortelle hvorfor. Hvis du trekker deg, vil det du har sagt bli slettet med en gang. De som blir med vil være anonyme og alt de forteller vil bli behandlet konfidensielt. Ingen vil kunne kjenne deg igjen i den ferdige oppgaven. Alle opptak slettes når oppgaven er ferdig i juni 2007.

### **Vi blir glade hvis du tar kontakt**

hvis du har lyst til å være med/har barn som vil være med,  
eller hvis du har noen spørsmål. Du kan nå oss:

**Astrid:** Tlf.nr.: 22 68 42 51, eller sende en e-mail til: [astrid.holen2@chello.no](mailto:astrid.holen2@chello.no). Du kan også snakke med min veileder på universitetet, Kirsti Lauvås, på tlf.nr.: 22 85 80 07 eller på e-mail: [kirsti.lauvas@isp.uio.no](mailto:kirsti.lauvas@isp.uio.no)

**Vilde:** Tlf.nr.: 41 10 52 94, eller send en e-mail til: [vildeastrup@yahoo.no](mailto:vildeastrup@yahoo.no). Du kan også snakke med min veileder på universitetet, Rose Maria Coccozza, på tlf.nr.: 22 49 48 08.

All forskning skal meldes til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste A/S for godkjenning. Disse undersøkelsene er meldt dit.

Vennlig hilsen Astrid Holen og Vilde Hellerud Astrup

## Vedlegg 3: NSD:

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
 NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Kirsti Lauvås  
 Institutt for spesialpedagogikk  
 Universitetet i Oslo  
 Postboks 1140 Blindern  
 0318 OSLO



Harald Hårfagres gate 29  
 N-5007 Bergen  
 Norway  
 Tel: +47-55 58 21 17  
 Fax: +47-55 58 96 50  
 nsd@nsd.uib.no  
 www.nsd.uib.no  
 Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 16.02.2007

Vår ref: 16128/KH

Deres dato:

Deres ref:

**TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER**

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.01.2007. Meldingen gjelder prosjektet:

16128	<i>Skoleerfaringer hos unge, voksne dyslektikere</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kirsti Lauvås</i>
Student	<i>Astrid Holen</i>

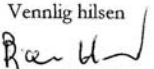
Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/endrings skjema>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/database/>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 05.06.2007, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
 Bjørn Henrichsen

  
 Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Astrid Holen, Trondheimsveien 83a, 0565 OSLO

## Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
 TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
 TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)

## Personvernombudet for forskning, NSD



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

16128

Det innhentes sensitive opplysninger om helse, i og med at dysleksi er en diagnose, jf. personopplysningslovens § 2 punkt 8 c).

Ombudet finner informasjonsskrivet godt.

Prosjektslutt er 05.06.2007. Opplysningene anonymiseres ved prosjektslutt ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Lydopptak, e-post og samtykker slettes/makuleres. I den grad det fremgår indirekte personidentifiserbare opplysninger må disse fjernes, omskrives eller kategoriseres tilstrekkelig.

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring:

## FORESPØRSEL OM Å DELTA I INTERVJU OG SAMTYKKEERKLÆRING

Masterprosjekt ved Astrid Holen / Tema: Skoleerfaringer hos unge, voksne dyslektikere.

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og skal skrive min masteroppgave i løpet av første halvår i 2007. Temaet for oppgaven er skoleerfaringer til unge, voksne dyslektikere. Kunnskapen om dysleksi har blitt større de siste årene og jeg ønsker å undersøke om dyslektikeres skoleerfaringer har endret seg i takt med økt innsikt og bevissthet. I den forbindelse ønsker jeg å intervju 4 - 8 personer som har dysleksi og som er mellom 18 - 30 år.

Spørsmålene vil dreie seg om hvordan du opplevde skolesituasjonen, hvordan lese- og skrivevanskene artet seg og hva slags hjelp du ble gitt. Jeg vil også spørre om hvilket syn du har på egne skolefaglige ferdigheter og muligheter, og hvilke konsekvenser dysleksien og skoleerfaringene har fått med hensyn til utdanning og arbeidsliv.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enig om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen midten av juni 2007.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på samtykkeerklæringen nederst på siden.

Hvis det er noe du lurer på, kan du ringe meg på telefonnummer 22 68 42 51, eller sende en e-mail til: *astrid.holen2@chello.no*. Du kan også kontakte min veileder, førsteamanuensis Kirsti Lauvås ved Institutt for Spesialpedagogikk, på telefonnummer 22 85 80 07 eller på e-mailadresse: *kirsti.lauvas@isp.uio.no*.

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste A/S.

Vennlig hilsen

Astrid Holen, Trondheimsveien 83a, 0565 Oslo.

### Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av dyslektikeres skoleerfaringer og ønsker å stille på intervju.

Signatur:.....

Tlf.nr.:.....



## Vedlegg 5: Informasjon om informantene:

### **Informantene**

Jeg vil her kort presentere mine seks informanter med opplysninger som kan være interessante i forhold til undersøkelsens formål og for at man skal kunne vurdere uttalelser i lys av den enkeltes bakgrunnsinformasjon. Alle navn er fiktive og kun informasjon som ikke lar seg spore tilbake til informanten er tatt med.

Adam er en ung mann på 25 år som er i ferd med å avslutte en utdanning innen design når intervjuet finner sted. Han fikk fastslått at han hadde dysleksi i 2. klasse. Han fullførte grunnskolen og gikk allmennfaglig linje på videregående skole. Etterpå tok han opp noen fag ved private videregående skoler for å bedre karakterene, før han dro til utlandet for å studere design. Han har også hatt et kortere opphold i utlandet da han gikk på barneskolen. Det er mulig at det er flere i familien som har dysleksi, men ingen er bekreftet.

Arne er 24 år. Når intervjuet finner sted, holder han på å ta høyskoleutdanning innen et pleie- og omsorgsfag. Han er gift og jobber ved siden av studiene. Arne gikk i samme klasse gjennom hele grunnskolen og tok allmennfaglig linje på videregående skole. Dysleksien ble først påvist på videregående skole. Siden har han gått på folkehøyskole og bibelskole, og har dessuten jobbet et par år. Et år brukte han til å reise rundt i Asia. Ingen andre i familien har dysleksi.

Anita er 31 år og den eldste informanten i utvalget. Hun er ferdig med høyskoleutdanning og har nettopp begynt å jobbe på det tidspunktet intervjuet foregår. Dysleksien ble fastslått da hun gikk på grunnskolen, en gang mellom 3. og 4. klasse. Anita gikk allmennfaglig linje med bedriftsøkonomi på videregående. Hun strøk i et språkfag og dro derfor til utlandet for å bli bedre i språket og få ståkarakter. Deretter jobbet hun i to år, før hun dro til England hvor hun studerte designfag i to år. Hun ombestemte seg, dro hjem og fullførte et høyskolestudie i design i stede for. Faren har dysleksi og en søster har slitt med matematikkvansker.

Aksel er 24 år og studerer til å bli ingeniør. Han fikk påvist dysleksi i 3. klasse. Etter ungdomsskolen tok han yrkesfaglig utdanning. Han gikk et år i lære og jobbet et år, før han begynte på høyskoleutdanningen. Faren og en bror har dysleksi.

Alexander er 28 år og jobber i helsetjenesten. Han gikk på en liten barneskole og en litt større ungdomsskole. Han fikk fastslått dysleksi i 9. klasse. *Alexander* begynte det første året på allmennfaglig linje ved en vanlig videregående skole, men gikk de to siste årene ved en privat skole. Etter videregående tok han seg et friår i utlandet for å finne ut hva han ville gjøre. Da han kom tilbake tok han opp fag ved en privat videregående skole for å forbedre karakterene i enkelte fag, samtidig som han begynte på en høyskole. Han avtjente verneplikten og kom så inn på en annen høyskole, men valgte å dra et år til utlandet i stedet. Mens han var i utlandet tok han grunnfag i psykologi og noen vekttall i data. Da han kom hjem fullførte han høyskolestudiet. Flere i familien hans har dysleksi, blant andre en søster og en bror.

Anne er 29 år og har jobbet innenfor undervisningssektoren i noen år. Hun gikk på en stor barneskole og en stor ungdomsskole. En lærer antydte at hun kunne ha dysleksi da hun gikk i 9. klasse. Det ble fastslått først på videregående skole. Hun begynte på allmennfaglig linje på videregående, men strøk etter det første året. Da valgte hun å ta en annen linje istedenfor, og fullførte. Hun jobbet et år, og tok deretter ex.phil., hvor hun strøk. *Anne* fullførte så grunnfag i psykologi og gikk videre på en høyskolen. Faren har lese- og skrivevansker.